UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ROSEANE RABELO SOUZA FARIAS

ITINERÁRIOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARÁ: Perspectivas a partir da história social

SÃO PAULO

2019

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ROSEANE RABELO SOUZA FARIAS

ITINERÁRIOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARÁ: Perspectivas a partir da história social

SÃO PAULO

2019

ROSEANE RABELO SOUZA FARIAS

ITINERÁRIOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARÁ: Perspectivas a partir da história social

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais: desigualdades e diferenças

Orientadora: Profa. Dra. Shirley Silva

SÃO PAULO

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

VERSÃO CORRIGIDA

Farias, Roseane Rabelo Souza

Itinerários da institucionalização da Educação Especial no Estado do Pará: Perspectivas a partir da história social / Roseane Rabelo Souza Farias; orientador Shirley Silva. -- São Paulo, 2019.

255 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. História Social. 2. Escolarização. 3. Pessoas com deficiência. 4. Educação no Pará. I. , Shirley Silva, orient. II. Título.

ROSEANE RABELO SOUZA FARIAS

ITINERÁRIOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARÁ: Perspectivas a partir da história social

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Data da defesa: 12/06/2019

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Shirley Silva – USP (Orientadora) _____

Profa. Dra. Maria Angela Borges Salvadori – USP _____

Prof. Dra. Heloísa Helena Pimenta Rocha – UNICAMP _____

Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira – UEPA _____

Profa. Dra. Ivany Pinto do Nascimento – UFPA _____

Suplentes:

Profa. Dra. Cássia Geciauskas Sofiato – USP

Profa. Dra. Maurilane de Souza Biccas – USP

Prof. Marcos Cesar de Freitas – UNIFESP

Profa. Dra. Tânia Regina dos Santos Lobato – UEPA

Profa. Dra. Heulália Charalo Rafante – UFC

SÃO PAULO

2019

Ao Nando e ao Emannuel...

O MOMENTO DE AGRADECER....

Sinto-me feliz por esse momento, em que eu posso olhar pelo retrovisor e enxergar um caminho feito, sem que isso signifique que a caminhada acabou. Lembrar desse caminho é lembrar, também, das suas sinuosidades, as paradas, os percalços, as paisagens e as companhias que me deram ânimo e não me deixaram sozinha.

Quero agradecer ao meu Deus, minha Rocha, companheiro fundamental nessa caminhada, que treinou as minhas mãos para a guerra e os meus dedos para a batalha.

Toda a minha admiração, carinho e respeito a Shirley Silva, minha querida orientadora, que sabe conciliar o rigor necessário da orientação com uma generosidade rara nos dias que vivemos.

As professoras Maria Angela Salvadori que nos ajudou a visualizar o caminho a ser feito e as melhores direções a tomar; Ivanilde Apoluceno, que tem sido um porto seguro desde quando iniciei minha caminhada como acadêmica, Ivany Pinto e Heloísa Helena pelas contribuições apresentadas de forma muito generosa e carinhosa.

Também quero agradecer aos colegas de orientação pelos momentos de aprendizado coletivo: Fábio, Virgínia, Cleber, Aline e César, bem como as professoras que participaram dessa pesquisa, que me permitiram entrar em suas histórias e conhecer um pouco suas vidas: Blandina Torres, Nazaré Nascimento, Marli Almeida, Sonia Campelo e Eliena Mercês.

Com todo o meu amor quero agradecer ao meu esposo, Fernando Farias, meu exemplo de força e coragem; e ao nosso Emannuel, porque quando ele nasceu, fez nascer tudo novo em mim.

Aos meus pais, Raimundo Eduardo e Rosa Maria, que cuidaram de mim e da minha família para que eu pudesse me dedicar a esse trabalho.

Aos meus sogros, Messias e Andrea Farias, pelas orações, alimento espiritual fundamental na caminhada.

À Família Lustosa, em especial Ivanise e Luís Quaresma, por todo carinho com qual tem nos acolhido na cidade de Altamira, Pará.

A todos da minha família, meu muito obrigada, em especial à Meg, minha irmã.

À Igreja Evangélica Cidade Universitária, família que construímos em São Paulo.

Quero também agradecer a USP pela excelência e a UFPA, meu local de trabalho, para onde retorno cheia de novidades...

RESUMO

FARIAS, Roseane Rabelo Souza. **Itinerários da institucionalização da Educação Especial no Estado do Pará**: perspectivas a partir da história social. 255f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

Esta tese busca contar uma história da institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência no Estado do Pará, por meio da experiência de professoras que se posicionaram como vocacionadas e engajadas nessa tarefa. Para isso, recorreu-se à perspectiva da história social, representada por Edward Palmer Thompson, utilizando-se como instrumentais entrevistas semiestruturadas visando dar centralidade às experiências dessas mulheres, alinhada a pesquisa bibliográfica e documental, a fim de se erguer elementos do cenário político-educacional nacional e local. Lançou-se então a *investigar as experiências dessas professoras na construção dos itinerários da institucionalização da educação especial no Estado do Pará.* Inicialmente apresenta-se uma discussão acerca de concepções e modelos de enquadramento forjados às pessoas com deficiência, antes das primeiras iniciativas educacionais, no Estado do Pará. Em um momento em que não se distinguia os comprometimentos mentais, pessoas com deficiência foram colocadas em suspeita, sendo o asilamento um destino certo. Na sequência aborda-se a mudança dessa perspectiva que começou a ser gestada a partir da década 1930, inspirada, principalmente, pelos ares da Pedagogia Nova, possibilitando uma abertura para se pensar a educação dos excepcionais, porém, em virtude da densidade de certas representações produzidas acerca das pessoas com deficiência, como a de não-escolarizáveis, o acesso à educação foi obstaculizado. Encadeia-se o debate tendo como foco as ações implementadas, a partir da década de 1950, na qual a educação de pessoas com deficiência passa a ser uma das pautas do Governo Federal, inserida em um movimento nacional organizado a partir das Campanhas Educacionais. A seguir, deu-se o início da formação dessas professoras para a atenção aos excepcionais e a implementação de uma série de ações visando escolarizar pessoas com deficiência. Tal movimento, as posicionou como intelectuais da educação. Seus esforços engendrados contribuíram para a criação das primeiras instituições especializadas e para a integração escolar da pessoa com deficiência no Estado do Pará, modelos de escolarização concebidas à época. A experiência vivenciada pelas professoras pioneiras que repercutiu, ainda, na institucionalização da educação especial, culminou com a criação da Assessoria de Educação de Excepcionais, em 1970, transformada, em 1972, em Centro de Educação Especial do Pará, órgão responsável pela implantação da política de educação especial no Estado. Adotar a perspectiva da história social permitiu compreender a institucionalização como produções complexas produzidas por sujeitos em meio às suas experiências vividas e sentidas, encharcadas de concretude histórica.

Palavras-Chave: História Social. Escolarização. Pessoas com deficiência. Educação no Pará.

ABSTRACT

FARIAS, Roseane Rabelo Souza. **Itineraries of the institutionalization of Special Education in the State of Pará**: perspectives from social history. 255f. Doctoral thesis. Post-Graduation Program in Education, University of São Paulo. São Paulo, 2019.

This thesis tries to tell a history of the institutionalization of the schooling of people with disabilities in the State of Pará, through the experience of teachers who have positioned themselves as a vocation and engaged in this task. For this, we used the perspective of social history, represented by Edward Palmer Thompson, using as instrumental semi-structured interviews aimed at giving centrality to the experiences of these women, in line with bibliographical and documentary research in order to build elements of the national and local political-educational scenario. Facing this situation, it was then launched *to investigate the experiences of these teachers in the construction of the itineraries of the institutionalization of special education in the State of Pará*. Initially, there is a discussion about conceptions and framework models for people with disabilities, before the first educational initiatives, that is, before 1953, in the State of Pará. At a time when there was no distinction between mental impairments, people with disabilities were placed in suspicion, having asylum a certain destination. A change in this perspective began to be enacted in the 1930s, inspired, mainly, by the airs of the New Pedagogy, allowing an openness to think about the education of the so-called, at the time, of exceptional, but, by virtue of the density of certain representations that were created about the disabled person, such as the one of non-schoolable ones, access to education was hampered. From the 1950, the education of the disabled person became one of the guidelines of the Federal Government, inserted in a national movement organized from the Educational Campaigns. At that moment some female teachers were called by the State to take courses in the area of exceptional education. When they return, they implement a series of actions to effect the schooling of people with disabilities, acting as educational intellectuals. Their efforts contributed to the integration of the disabled in the State of Pará. The experience of the pioneer teachers also had repercussions on the institutionalization of special education, which culminated in the creation of the Advisory Office for the Education of Exceptional Persons in 1970, 1972, in the Special Education Center of Pará, body responsible for implementing the special education policy in the State. Adopting the perspective of social history allowed us to understand institutionalization as complex productions produced by subjects in the midst of their lived and felt experiences, flooded with historical concreteness.

Keywords: Social History. Schooling. People with disabilities. Education of Pará.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

A ida aos porões 12

Os itinerários da pesquisa 17

Diálogos com os estudos em História da Educação Especial 20

Pistas sobre a História da Educação Especial no Estado do Pará 30

Dos documentais à construção das fontes 32

A organização dos capítulos 36

CAPÍTULO 1 - COMO SOMBRAS NO GRÃO-PARÁ E NA PRIMEIRA REPÚBLICA 41

1.1 O legado de José Raymundo "o louco furioso" 42

1.1.1 O Hospital da Caridade 47

1.1.2 O Hospício do Tucunduba 48

1.1.3 O Asilo dos Alienados 54

1.2 O Saber psiquiátrico e suas ingerências 57

1.3 Correção e educação da criança desvalida 59

1.4 Normais, anormais ou degenerados 68

CAPÍTULO 2 - AS PRIMEIRAS BRECHAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO PARÁ 85

2.1 A Reforma do Ensino Primário Paraense em 1931 86

2.2 O Ensino Especial para débeis e retardados 90

2.3 O contexto político, econômico e educacional na década de 1950 94

2.4 A Assistência Educacional ao menor 110

CAPÍTULO 3 - AS PECULIARIDADES DAS PROFESSORAS PARAENSES 116

3.1 Vocacionadas e engajadas 117

3.2 Blandina Torres 127

3.2.1 A experiência formativa 131

3.2.2 O regresso ao Estado do Pará 135

3.2.3 O Grupo dos Sete 140

3.3 Nazaré Cristo Barbosa Nascimento e Adiles Araci Alves Monteiro 150

3.4 Cordélia Raiol Nunes Maciel e Geni Gabriel Amaral 160

3.5 A integração escolar da pessoa com deficiência no Estado do Pará 168

3.5.1 Os professores itinerantes e a integração do aluno cego 171
3.5.2 A equipe técnica e a integração do aluno surdo 172
3.5.3 Marli Almeida e a Classe de Atrasados Especiais 173

CAPÍTULO 4 - A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARÁ 180
4.1 A Assessoria de Educação de Excepcionais 181
4.2 O Centro de Educação Especial do Pará 192
4.3 O Departamento de Educação Especial 208
4.4 A Coordenação de Educação Especial 219

CONSIDERAÇÕES FINAIS 224

REFERÊNCIAS 229

APÊNDICE A - GUIA DE FONTES DA EDUCAÇÃO PARAENSE 244
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS 253
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 255

INTRODUÇÃO

A ida aos porões

> Ao nos darmos conta da historicidade dos fundamentos sobre os quais se ergue a casa, nos daremos conta também de que as coisas são o que são graças às contingências históricas e não por causa de alguma necessidade, fatalidade ou obrigação de serem o que são. E até pode parecer um truísmo, mas não é: se as coisas são o que são, poderiam não ser o que são ou poderiam vir a não ser mais o que são… (VEIGA-NETO, 2012, p. 280).

As formulações de Veiga-Neto (2012) nos sugerem uma constante *ida aos porões da casa que habitamos* para compreender seus fundamentos e sua estrutura. É visitando esses fundamentos que entendemos como se ergueu a casa. Ir aos porões é uma proposição desenvolvida a partir da metáfora de Gaston Bachelard, e implica compreender as origens, os possíveis desdobramentos e as consequências dos mais variados fenômenos sociais e educacionais. As descidas aos porões nos potencializam a enfrentar racionalmente esses fenômenos "trabalhando a favor daquilo que nos interessa e contra os constrangimentos e limitações que se impõem" (VEIGA-NETO, 2012, p. 268).

Como pesquisadora da área da educação especial, diante da sugestão de Veiga-Neto (2012), reconheci que pouco conhecia os fundamentos e a estrutura da casa que habitava. Descer aos porões implicava "experimentar o incômodo do desconhecido, do ainda não pensado e construir algo que nos possibilite enfrentar o problema que nos fez pensar" (GALLO, 2008, p. 118).

A descida aos porões da educação especial no Estado do Pará nos revelou a experiência de algumas professoras na institucionalização[1] de uma educação escolarizada voltada as pessoas com deficiência[2]. Em um momento em que essa educação não era uma preocupação governamental, essas professoras, colocaram para si o problema da exclusão educacional destas pessoas e, a partir de suas escolhas e apostas conscientes, embora atuando sob o peso das determinações estruturais, em "condições pelas quais não optaram e por meio de processos cujos desdobramentos escapam ao seu controle" (FORTES, 2006, p. 208), "experimentaram a

[1] Referimo-nos a institucionalização da educação especial no sentido da construção histórica de uma área voltada à escolarização de pessoas com deficiência, bem como, para nos referir a criação, propriamente dita, de uma organização, pedagógica e política, regida por normas e diretrizes legais próprias responsáveis pelos encaminhamentos da própria área.

[2] Iremos adotar o termo pessoas com deficiência em concordância com o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (2009), porém, para evitar uma abordagem anacrônica, consideraremos, também, quando necessário, as terminologias utilizadas para se referir a essas pessoas nas diferentes épocas.

experiência" de fazer uma educação especial no Estado no Pará, uma experiência pensada e sentida, uma vez que,

> [...] as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral (THOMPSON, 1981, p. 189).

As experiências dessas professoras permitiram que itinerários na institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência fossem construídos. Interessou-nos pensar essa institucionalização como resultado de uma historicidade. Por meio dessas experiências uma determinada compreensão de educação foi formulada, uma educação que se convencionou chamar de especial, ancorada em determinadas formas e modelos de enquadramento, reveladoras de um teor simbólico e valorativo que repercutiu na institucionalização dessa educação e das políticas operadas a partir disso.

Nesse sentido, partimos de uma compreensão que a educação especial institucionalizada no Estado do Pará não é somente resultado de tendências populistas e nacionalistas de uma época. Pessoas desempenharam um papel nesse processo histórico, de formação de uma educação diante do peso das determinações estruturais, logo essas experiências deram condição para que essa educação tenha os contornos que tenha. Por isso, nesta tese, destacamos a centralidade das experiências das professoras pioneiras nesse processo, sustentada na concepção de Thompson (2002).

> A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (THOMPSON, 2002, p. 13)

Essa compreensão acerca da experiência requereu um entendimento sobre itinerários históricos não como uma sucessão de acontecimentos, em que as contingências, como adverte Veiga-Neto (2012, p. 278), não são mais que um detalhe fortuito, bem como, "ir aos porões" não significava nos especializarmos acerca do que lá existe, e sim de que era necessário "conhecer como se formaram historicamente as coisas que lá estão, independente dos nossos juízos de valor sobre elas". Para o entendimento desse processo tornou-se relevante as reflexões de Sirinelli (2003), acerca das trajetórias e o estudo de itinerários.

> Trajetória pedem naturalmente esclarecimentos e balizamento, mas também e sobretudo interpretação. O estudo dos itinerários só pode ser um instrumento de investigação histórica se pagar esse preço. Sob a condição, entretanto, de evitar as generalizações apressadas e as aproximações duvidosas. A nós nos parece que a extrema diversidade das situações individuais impede que se chegue a explicações globalizantes. O que não dispensa - pois não é contraditório - localizar os campos magnéticos (SIRINELLI, 2003, p. 247).

Ao longo desses itinerários, alguns desses sujeitos já se foram, outros, em virtude da forma como eram compreendidos pelos pais, pela escola e sociedade, foram a *fortiori* esmaecidos na história. Consequentemente, muitos não puderam registrar seus pensamentos e demarcar suas subjetividades, pois não tiveram acesso à fala, contudo os mais capitalizados, como as professoras pioneiras, que atuaram na educação da pessoa com deficiência se sobressaíram e passaram a contribuir com suas ideias e ações, por isso a relevância de considerar a experiência dessas mulheres que se voltaram à escolarização de pessoas com deficiência no Estado do Pará, compreendendo-as como intelectuais da educação.

Diante desse entendimento, o objetivo geral desta tese foi o de investigar as experiências de professoras na construção dos itinerários da institucionalização da educação especial no Estado do Pará. Intentamos, em nossa trajetória pessoal de pesquisa, compreender, também, como determinadas formas e modelos de enquadramento, em relação às pessoas com deficiência no Estado do Pará, foram sendo geradas, transformadas e projetadas no mundo social, contribuindo assim, na construção de uma educação, que se convencionou chamar de especial; identificar no Estado do Pará as primeiras brechas educacionais que viabilizaram pensar uma educação para pessoas com deficiência e o movimento operado para criar novas produções simbólicas e valorativas em torno da deficiência; e ainda, destacar as peculiaridades das professoras paraenses e suas contribuições na sistematização e implementação da institucionalização da educação especial no Estado do Pará.

Conhecer os porões de uma educação, que se convencionou chamar de especial, não foi um movimento simples, exigiu guerrear "contra aquilo que já não pensa, ou que pensa não mais pensar, mesmo sem ter o domínio exato daquilo que passou a pensar" (AQUINO, 2011, p. 650), uma atitude de "voltar a si mesmo, se ensimesmar, de certo modo, em sua parte mais privada" (FOUCAULT, 2000, p. 296) recusando a recognição que embrutece a sociedade, pois obriga as pessoas a pensar o já pensado.

Digo isso porque essa descida aos porões impactou no meu percurso intelectual e na opção metodológica para o desenvolvimento da tese que foi definida no próprio percurso. Adotar a perspectiva da história social exigiu desfazer determinados vincos. Por não ter uma formação acadêmica no campo da história essa descida foi marcada por muitos desafios, mesmo

sabendo, em acordo com Rafante (2011), que os trabalhos que se propõem a investigar a história da educação especial têm sido desenvolvidos por profissionais da própria área, geralmente pesquisadores formados em pedagogia com estudos voltados para a educação especial[3].

Formada em pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), minha aproximação com a educação especial se deu no curso e principalmente na participação em um dos núcleos de pesquisa da própria universidade, o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP). A participação em um dos grupos do Núcleo, inicialmente como alfabetizadora voluntária, atuando em espaços hospitalares de Belém, com pessoas em tratamento médico e posteriormente como bolsista em pesquisas relacionadas à educação popular e inclusiva, possibilitou-me um primeiro contato com pessoas com deficiência.

O ingresso na especialização em *educação inclusiva* e posteriormente no mestrado em educação (ambos na UEPA), possibilitaram-me um conhecimento mais específico e um direcionamento para o tema da "educação especial" e da Teoria das Representações Sociais, em uma abordagem psicossocial. Assim, desenvolvi tanto na especialização quanto no mestrado trabalhos voltados para as representações sociais na educação especial.

A dissertação *Representações Sociais de professores sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais* possibilitou-me compreender que as representações dos professores não são construídas em um vazio cultural. Elas não podem ser analisadas desconsiderando-se o contexto histórico, econômico, institucional, educacional e ideológico no qual os sujeitos estão inseridos, revelando muitas vezes suas condições de baixos salários, não valorização da carreira do magistério, cargas horárias de aulas exaustivas para suprir suas necessidades básicas, entre outras questões.

O ingresso na Universidade Federal do Pará (UFPA), a partir de 2010, inicialmente como professora substituta para a disciplina *Psicologia da Educação* e posteriormente como docente efetiva da disciplina *Fundamentos da Educação Especial*, bem como a participação nas pesquisas *Olhar, Escutar e Vivenciar a Educação Inclusiva em municípios do Pará* (2007 a 2009)[4] e *A Prática da Escolarização Inclusiva e o Atendimento Especializado na Amazônia*

---

[3] Trata-se de algo típico na história da educação no Brasil, geralmente os pesquisadores não são provenientes do campo da história. Isso tem haver, como explica Galvão e Lopes (2010), pelo fato da história da educação não ter se desenvolvido nos institutos de pesquisa e ensino de história, e sim nas chamadas "escolas normais" e, posteriormente, nos cursos de pedagogia das faculdades de filosofia.

[4] Esta pesquisa envolveu a Rede de Pesquisa Educação Inclusiva na Amazônia Paraense, constituída por seis grupos de pesquisa de diferentes campus da Universidade do Estado do Pará e da Universidade Federal do Pará, coordenada pela Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira. O objetivo da investigação consistiu em mapear a política de educação inclusiva implantada nas escolas pelas Secretarias Municipais de Educação de Belém, Marabá, Castanhal, Marituba e Santarém, do Estado do Pará, visando identificar as diretrizes de atendimento educacional e de formação de professores.

Paraense (2010 a 2013)[5], me direcionaram para a relevância em atentar para as condições de produção e circulação das representações, seus processos/estados, bem como seu estatuto epistemológico.

Em virtude dessa trajetória a intenção inicial da pesquisa de doutoramento era o de analisar as representações sociais de professores do atendimento educacional especializado (AEE) sobre o seu trabalho docente na Região do Xingu, na Amazônia Paraense[6]. O objetivo dessa intenção de pesquisa consistia em compreender as implicações dessas representações na prática pedagógica, atentando para a forma como esse conhecimento é construído, mobilizado e divulgado no cotidiano da escola, bem como, propor um debate em torno da formação mais adequada a ser desenvolvida, na área da educação especial.

Serge Moscovici (2003), formulador da Teoria das Representações Sociais, conceitua as representações sociais, como teorias de conhecimento que nascem por meio das relações interpessoais orientando as atitudes e comportamentos das pessoas. Elas se configuram como um tipo de senso comum que dialoga com o conhecimento científico, traduzindo-se, assim, em um saber prático fundamentando nossa experiência do dia-a-dia, nossas linguagens e vivências cotidianas.

> Uma vez difundido e aceito este conteúdo, ele se constitui em uma parte integrante de nós mesmos, de nossas inter-relações com outros, de nossa maneira de julgá-los e de nos relacionarmos com eles; isto até mesmo define nossa posição na hierarquia social e nossos valores (MOSCOVICI, 2003, p. 39).

Essas formas de conhecimento, segundo Moscovici (2003), exercem uma autonomia e uma pressão, mesmo estando consciente que são apenas ideias. O peso da história, dos costumes e do conteúdo cumulativo acaba por garantir sua resistência como se fosse um objeto material. Elas são interpretadas com base na história e na antropologia, como entidades sociais, comunicando-se, opondo-se, esvaindo-se entre si e possibilitando a construção de novas representações e tornando-se parte de nós mesmos (SOUZA, 2009a).

---

[5] Pesquisa desenvolvida pela Rede Educação Inclusiva na Amazônia Paraense, coordenada pela Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Com o estudo visou-se mapear a política de atendimento de educação inclusiva em redes de ensino municipais do Estado do Pará abrangendo os municípios de Belém, Ananindeua, Marituba, Castanhal, Barcarena, Bragança, Paragominas, Altamira, Santarém, Marabá e Tucuruí. Para sua realização, acionaram-se pesquisadores de quatro instituições: Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e Instituto Federal do Pará (IFPA).

[6] A Região do Xingu, sudoeste do Estado do Pará, é composta pelos seguintes municípios: Altamira, Anapú, Pacajá, Brasil Novo, Medicilândia, Placas, Porto de Moz, Senador José Porfírio, Uruará e Vitória do Xingu.

De posse de um determinado amadurecimento dessas compreensões, principalmente a partir das disciplinas cursadas no doutorado na USP[7] e da provocação intelectual de que o próprio "discurso da inclusão escolar" se apresenta como uma representação social, observou-se a relevância do caráter histórico presente na construção e mobilização dessas formas de conhecimento na educação especial. Assim, ciente de que esses saberes carregam em si o peso da história, entendemos que analisar essas formas de conhecimento implica atentar para sua dimensão histórica. Em virtude dessa compreensão, postergamos o primeiro estudo para nos lançarmos em uma investigação que se preocupou em compreender um processo histórico e não mais especificamente um fenômeno psicossocial, certo de que o primeiro influencia diretamente o segundo.

Os itinerários da pesquisa

Para desenvolver essa pesquisa, a perspectiva da história social, apresentada por Edward Palmer Thompson, foi tomada como bússola teórica e metodológica, que nos permitiu atentar para a centralidade da experiência de professoras paraenses na institucionalização de uma educação escolarizada voltada as pessoas com deficiência, comprometendo-nos, com isso, com uma "história vista de baixo", que implica compreender:

> [...] que há algo acima para ser relacionado. Esta suposição, por sua vez, presume que a história das "pessoas comuns", mesmo quando estão envolvidos aspectos explicitamente políticos de sua experiência passada, não pode ser dissociada das considerações mais amplas da estrutura social e do poder social (SHARPE, 2011, p. 55).

Alinhada a essa perspectiva, recorremos à pesquisa bibliográfica e documental. É de conhecimento que a pesquisa bibliográfica é indispensável para visualizar os investimentos teóricos que foram e que vêm sendo realizados, contribuindo assim, para definição dos caminhos teóricos e metodológicos da investigação. Diante dessa compreensão foi imprescindível à realização de um estado do conhecimento no campo da história da educação, particularmente na história da educação especial. Importante ressaltar que circunscrever esse movimento de pesquisa a trabalhos que se definem como históricos não significa tomar a área da educação especial isoladamente, correndo-se o risco de tentar buscar explicações somente

[7] As disciplinas cursadas foram as seguintes: Políticas Sociais e Pessoas com Deficiência – Princípios e Práticas no Cenário Brasileiro; Micropolítica e Pesquisa-Intervenção na interface entre Psicologia e Educação, Diferenças Humanas: Implicações para a Garantia do Direito à Educação para Todos (as); Educação Especial, Direito à Educação e Políticas de Inclusão Escolar no Brasil; e, Michel de Certeau, Edward Palmer Thompson e Carlo Ginzburg: diálogos com a história da educação.

no interior dela própria desconsiderando-a inserida na educação geral, mas sim compreendê-la como construção.

Conhecer os trabalhos que escolheram uma perspectiva histórica para investigar a educação especial nos ajuda a pensar que o passado não está para ser revelado, muito menos julgado, mas compreendido, assim como as informações que colhemos não são em nada objetivas, logo os documentos não são neutros. E sobre isso Ginzburg (2007) nos ensina que

> [...] eles devem ser lidos como produtos de uma relação específica, profundamente desigual. Para decifrá-los, devemos aprender a captar por trás da superfície lisa do texto um sutil jogo de ameaças e medos, de ataques e retiradas. Devemos aprender a desembaraçar os fios multicores que constituíram o emaranhado desses diálogos (GINZBURG, 2007, p. 287).

De posse do conhecimento dos trabalhos que se voltaram a investigar a educação especial em uma perspectiva histórica, e balizados pela compreensão de Ginzburg (2007) que os documentos precisam ser compreendidos dentro de relações complexas, realizamos uma pesquisa documental buscando compreender, conforme Rodrigues e França (2010), o contexto em que o documento foi produzido, atentando para as palavras e as expressões contidas nele, que carregam significados que variam no tempo e no espaço, atento que, é preciso na prática da pesquisa documental:

> [...] conhecer a história do documento que se tem em mãos buscando apreender sob que condições ele foi produzido, quem o escreveu e com que propósito. Além disso, deve identificar-se a sua forma material e o conteúdo que aborda (RODRIGUES; FRANÇA, 2010, p. 60).

A expedição em busca dos documentais foi realizada nas instituições responsáveis pela normatização do ensino, como a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), a Coordenação de Educação Especial (COEES)[8], e em algumas instituições especializadas, como a Biblioteca Estadual Arthur Viana e a Assembleia Legislativa do Pará.

Muito da história da educação especial no Estado do Pará não está em documentos escritos, e sim em fontes orais, algumas disponíveis para contar uma história antes que as luzes se apaguem. Posicionamos essas fontes orais como um documento a mais, como sugere Garrido (1993), o que possibilitou construir um discurso, de interpretação histórica, mais completo, complexo e mais rico. A participação de professoras que foram atuantes na institucionalização da educação especial no Estado do Pará foi fundamental para dar inteligibilidade histórica. Com isso, as fontes orais possibilitaram:

> [...] por um lado, um aprofundamento na história de grupos sociais que, por razões diversas, estiveram marginalizados ou quase ausentes das fontes

[8] Atual órgão responsável pela implantação da política de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, no Estado do Pará.

> documentais escritas; de outro lado, nos permite penetrar na percepção do processo histórico feita por indivíduos ou grupos concretos (GARRIDO, 1993, p. 43).

No total foram cinco professoras entrevistadas utilizando um roteiro semiestruturado, com perguntas que versavam sobre sua formação e experiência na área da educação especial, orientando nos pelas compreensões de Garrido (1993), acerca da utilização das fontes orais, com o cuidado de garantir uma relação dialética entre elas e os outros documentos, estabelecendo um olhar crítico, certo de que a memória é seletiva, logo, parcial e interessada, característica que também acompanha as fontes escritas.

No desenvolvimento da pesquisa alguns cuidados éticos foram tomados, a saber: a entrega do ofício institucional[9], solicitando o acesso aos espaços em que foi realizada a pesquisa, além da cessão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido acerca das entrevistas e das imagens concedidas pelas professoras entrevistadas. Foi sugerida a utilização de pseudônimos, porém todas as professoras optaram por manter registrado seus verdadeiros nomes, dada a relevância de suas experiencias, somado a necessidade de registrar sua participação na construção de uma história da educação ainda pouco conhecida. De forma concatenada, apresentamos a caracterização das professoras, tomando como referência o ano de 2019.

Blandina Alves Torres, 87 anos, 60 anos de trabalho junto à educação especial, primeira professora convocada pelo Estado do Pará para realizar curso na Sociedade Pestalozzi do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, Estado da Guanabara em 1953. Fundadora da Fundação Pestalozzi do Pará, em 1958, e suplente de Nazaré Nascimento na diretoria da Assessoria de Educação de Excepcionais. Atualmente está aposentada e participa esporadicamente de algumas ações na Pestalozzi.

Nazaré Cristo Barbosa Nascimento, 86 anos, 60 anos de trabalho junto à educação especial, segunda professora convocada pelo Estado do Pará para realizar curso no Instituto Benjamin Constant, na cidade do Rio de Janeiro, Estado da Guanabara, em 1953. Assumiu o primeiro cargo de educação especial, o *assessor de educação especial*, e a primeira direção da Assessoria de Educação de Excepcionais. Tem se dedicado atualmente a cuidar da sua saúde e família.

Marli Almeida Fontenele de Castro, 74 anos, 50 anos de trabalho junto à educação especial, primeira professora a assumir a turma de atrasados especiais em uma escola regular,

---

[9] Este ofício foi expedido pela Universidade de São Paulo e foi apresentado e entregue em todas as incursões realizadas durante a pesquisa de campo.

na cidade de Belém, em 1964. Foi, também, a primeira diretora do Departamento de Educação Especial (DEES), do Estado do Pará, em 1989. A professora atua como docente na Universidade do Estado do Pará.

Maria Eliena Melo Mercês, 62 anos, 30 anos de trabalho junto à educação especial, ingressou nas primeiras equipes de Triagem e Avaliação da educação especial já institucionalizada, no Estado do Pará, em 1985. No momento da pesquisa de campo atuava na Coordenação de Educação Especial, no Programa de Formação de Professores, assim como Sandra Mara Carvalho Campelo, 62 anos, 30 anos de trabalho junto à educação especial, compôs, também, as primeiras equipes de Triagem e Avaliação da educação especial já institucionalizada, no Estado do Pará, em 1992.

A seguir apresentamos o estado do conhecimento realizado, resultado da pesquisa bibliográfica e a prática da pesquisa documental realizada a partir do encontro com os documentais e do movimento de construção das fontes.

Diálogos com os estudos em História da Educação Especial

Para realizar o estado do conhecimento iniciamos pela consulta a dissertações, teses e trabalhos científicos que contemplam a temática da história da educação e da educação especial, presentes em periódicos indexados e em uma associação de pesquisa e pós-graduação, na qual há grupos de trabalho vinculados a essas duas temáticas.

Inicialmente consideramos as teses e dissertações presentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); na sequência colhemos e analisamos trabalhos nos portais de quatro revistas: Revista Brasileira de História da Educação (RBHE), Revista Cadernos de História da Educação, Revista Brasileira de Educação e Revista Brasileira de Educação Especial. Por fim nos lançamos às publicações do grupo História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR) e aos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) [10], tanto no Grupo de História da Educação (GT 2), quanto no GT de Educação Especial (GT 15).

Como periodização, da revisão, enquadramos o intervalo de 2011 a 2016[11], com exceção dos trabalhos da BDTD, que consideramos todas as dissertações e teses até o ano de 2016,

[10] A associação congrega programas de pós-graduação *strictu sensu* em educação. Os grupos de trabalho são instâncias de aglutinação e de socialização de conhecimentos.

[11] Escolhemos esse período de periodização para as revistas indexadas e para a ANPED, pois a tese "Educação Especial em Roraima: História, Política e Memória" de Maria Edith Romano Siems-Marcondes (2013), realizou uma relevante revisão bibliográfica que contemplou trabalhos com a temática da História da Educação e da Educação Especial de 1990 a 2011.

totalizando 55 trabalhos lidos e analisados. Esses trabalhos serão apresentados resumidamente, atentando para o objetivo geral que os embasam, as demarcações espaciais e temporais, bem como, as fundamentações teórico-metodológicas. É importante, também ressaltar, que utilizaremos as terminologias adotadas pelos autores.

Verificamos, também, que há certos autores que têm seus trabalhos reincidentemente recorridos como referência, por terem desenvolvidos reconstruções históricas significativas para a Educação Especial no Brasil, a citar os estudos de Pessotti (1984) e Jannuzzi ([1985] 2012) sobre a evolução histórica do conceito de deficiência mental; e os de Bueno (1993) e Mazzotta (1996) sobre as políticas de educação especial implementadas no Brasil.

Na biblioteca da BDTD[12] catalogamos e analisamos 29 trabalhos, que compreendem 17 teses e 12 dissertações. Utilizamos inicialmente o descritor *história da educação especial*, na compreensão que esse alcançaria o máximo de trabalhos. Fomos recorrendo a outros descritores afins, como *história da educação de excepcionais*, *história da educação de surdos*, *história da educação de cegos e de deficientes visuais*, *história da educação do deficiente mental*, *e de deficientes intelectuais*, e *história da educação do deficiente físico*.

Muitos trabalhos se definem como estudos históricos[13], todavia se apoiam com grande ênfase nas proposições advindas da psicologia e sociologia, em detrimento dos preceitos e diretrizes da historiografia; em outros casos, encontramos estudos que não demarcaram a vertente histórica da investigação realizada.

Para esse levantamento foi realizada a leitura dos resumos dos trabalhos que se definiam como históricos ou historiográficos, entretanto, em muitas situações, foi necessária uma leitura mais abrangente do estudo ou da pesquisa, em virtude da escassez de informações no resumo, principalmente em relação às delimitações espaciais e temporais, além das fundamentações teórico-metodológicas. Assim, apresentaremos os trabalhos seguindo uma ordem cronológica ascendente, considerando primeiro as teses e na sequência as dissertações.

Inicialmente trataremos dos trabalhos que versam sobre a *história da educação especial* sem especificar um segmento, e após, os que versam sobre a *história da educação de surdos*, a *história da educação de cegos e de deficientes visuais*, a *história da educação do deficiente mental*, e de *deficientes intelectuais*, e a *história da educação do deficiente físico*.

Sobre a *história da educação especial*, de uma forma ampla, ou seja, sem se atentar para um segmento específico, encontramos na BDTD cinco teses e seis dissertações. Inspirada na

---

[12] Mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), reuni em um só portal teses e dissertações que foram defendidas no Brasil, bem como, trabalhos defendidos por brasileiros no exterior.
[13] Os trabalhos que se enquadraram nessa perspectiva foram desconsiderados no levantamento realizado.

nova história cultural, na história da educação e da educação especial, e tendo como categorias os conceitos de apropriação e representação de Roger Chartier, campo de Pierre Bourdieu, e normal e anormal de Foucault e Canguilhem, a tese de Souza (2009b), procurou analisar a constituição do campo da educação especial em Sergipe, por meio das produções dos intelectuais sergipanos das áreas médica e jurídica, além de artigos de jornais e relatórios de governo, no final do século XIX e início de século XX.

Também em uma perspectiva historiográfica, inspirada agora na história social, Siems-Marcondes (2013) analisou em sua tese a trajetória histórica da educação especial em Roraima, com a intencionalidade de compreender os processos envolvidos na constituição da área. Para isso investigou as primeiras iniciativas de implantação de serviços educacionais destinados às pessoas com deficiência na rede pública de ensino na década de 1970 até o ano de 2011, quando observou a estruturação de um conjunto de escolas e serviços de atendimento especializado em educação especial. A autora adotou, como eixo central, a perspectiva apresentada por Edward Palmer Thompson visando construir uma história vista de baixo, a partir das experiências dos sujeitos que vivenciaram a educação especial em Roraima.

Recorrendo a abordagem metodológica de natureza qualitativa cujos referencias teóricos se ancoraram nas abordagens histórico-cultural, fundamentada na obra de Lev S. Vigotski, e sistêmica, baseada no pensamento de Humberto Maturana, Rosseto (2009) buscou compreender as singularidades da trajetória pessoal e aquelas relativas à escolarização de pessoas com deficiência no ensino superior, mais especificamente, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Buscando investigar como os modos institucionais e discursivos objetivaram certos sujeitos a partir da compreensão de alienado, anormal e deficiente, a tese de Quadros (2011) tem como objetivo resgatar a gênese e o sentido histórico da deficiência. Para tal intenção, Michael Foucault é utilizado como referencial teórico-metodológico. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental de cunho histórico. Ressalta os Arquivos Brasileiros de Higiene Mental, pertencentes à Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM), de 1925 a 1937, como uma das suas fontes principais.

A construção do conceito de excepcional na obra de Helena Antipoff que veio substituir os termos retardado e anormal, é um dos quais Domingos (2011) procurou estruturar sua tese, e, mais do que isso, objetivou analisar a participação dessa psicóloga e educadora russa na construção de um sistema de ensino paralelo no Brasil, no caso a educação especial, apoiado metodologicamente, segundo o autor, na História das Ciências.

No que diz respeito às dissertações, Coscodai (1994), de forma conceitual, buscou explicitar as seguintes histórias: a história das ações, dos lugares e dos seres (denominados deficientes) desde a antiguidade até os tempos modernos; a história de um saber; e, de um fazer. Sua intenção foi reconstituir as ações e relações mantidas com as pessoas com deficiência que permitiram nomeá-los e institucionalizá-los.

Investigar o movimento de institucionalização da educação especial no âmbito do Estado de Santa Catarina, considerando os anos de 1950 a 1960, foi o objetivo de Martins (2003). A autora investigou as primeiras iniciativas de sistematização e organização dessa modalidade de ensino, bem como focou a criação da primeira iniciativa privada de educação especial no território catarinense, suas características, ideias e influências, e assim observou que essas ações geraram tanto avanços quanto à segregação dos sujeitos deficientes.

Também com foco local, Costa (2014) buscou desenvolver uma leitura da realidade da educação especial no município de São José dos Campos, no Estado de São Paulo. Para isso definiu como periodização o final da década de 80 e início da década de 90. O objetivo da pesquisa foi contribuir com o estudo sobre o processo histórico da educação especial no âmbito do ensino regular no município de São José dos Campos, analisando essa trajetória histórica a partir do contexto educacional da época.

Em sua dissertação Fernandes Filho (2005), ancorado no referencial teórico gramsciniano e recorrendo aos conceitos de hegemonia e transformismo ou revolução passiva, propôs analisar as relações entre o processo de democratização da escola pública, a implantação do programa da Escola Nova e a constituição da educação especial para os excepcionais em Minas Gerais, na década de 1930. Tratou-se de uma pesquisa de teor histórico, na qual o autor buscou analisar as prováveis contradições na constituição da educação especial, na década de 1930, em Minas Gerais.

Por meio de uma pesquisa histórica, Rafante (2006) procurou em sua dissertação fazer emergir a história da Fazenda do Rosário, instituição criada em 1940 por Helena Antipoff, que atendia em regime de internato os meninos ditos excepcionais de Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais. Para isso, buscou analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição e como elas repercutiram na vida dos meninos internos. A autora inicialmente apresentou a trajetória da educadora, verificou o perfil das crianças atendidas, bem como, suas trajetórias de vida e reações a institucionalização, por fim, a autora observou que a educação apenas serviu como um meio para proteger e conservar o ordenamento social.

Também em trabalho dissertativo, Bianchi (2011) intentou compreender e analisar as práticas de assistência ao deficiente no município de Assis, em São Paulo. Segundo a autora,

tratou-se de uma pesquisa de cunho histórico, enfoque qualitativo e historiográfico como método de pesquisa. Ao adentrar em sua pesquisa, verificamos que a autora realizou entrevistas do tipo semidirigidas com psicólogos, dirigentes, coordenadores, e fundadores de três instituições especializadas do município. A autora recorreu à história oral como referencial metodológico visando verificar as práticas de assistência ao deficiente no município de Assis por meio de instituições especializadas, fundadas entre 1960 e 1990.

Os trabalhos que versam sobre a *história da educação de surdos* encontrados na BDTD totalizam oito, sendo cinco teses e três dissertações. A tese de autoria de Soares (1996), por meio dessa perspectiva teórica, a partir de fontes documentais, a autora analisou a incorporação do oralismo como método pedagógico na década de 1950 no Brasil, por meio das iniciativas do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A intenção da autora foi verificar a gênese e desenvolvimento dos métodos de educação do deficiente auditivo, considerando desde o surgimento dos preceptores, no século XVI, na Europa, até o surgimento no Brasil, do Instituto e sua trajetória, na metade do século XX. Acreditamos ser um dos primeiros, senão o primeiro trabalho, de educação de surdos em uma perspectiva historiográfica.

As primeiras iniciativas na educação de surdos, no Estado de Sergipe, foram abordadas por Souza (2007), em sua tese, destacando o Centro de Reabilitação Ninota Garcia, inaugurado em 1962, e as primeiras turmas especiais de alunos surdos, implantadas em 1980, na rede pública de ensino. Outra investigação é a de Rocha (2009) que, a partir das compreensões de memória e história, buscou identificar os efeitos de narrativas na história da educação de surdos no INES, no período de 1856 a 1961.

Ainda sobre a história da educação de surdos, a tese de Costa (2009), intentando para a análise do discurso, sob a perspectiva de Eni Orlandi, analisa três crônicas de Cecília Meireles publicadas em um jornal da cidade do Rio de Janeiro, na década de 1930, para refletir acerca dos discursos relacionados ao sujeito surdo e suas decorrentes posições de sujeito assumidas em um determinado período histórico brasileiro.

Fechando o bloco de teses, Sofiato (2011), por meio de uma pesquisa bibliográfica, documental (subsidiada em análise de elementos básicos da linguagem visual), buscou resgatar historicamente a primeira obra impressa de língua de sinais que se tem conhecimento no Brasil. Trata-se da *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, publicado em 1875, cuja autoria é de Flausino José da Costa Gama, sujeito surdo e aluno do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Com essa pesquisa, elucida a origem da iconografia da língua brasileira de sinais e situa a pessoa de Flausino como um personagem importante na educação de surdos no Brasil e na constituição da língua brasileira de sinais.

Três pesquisas fecham o bloco de dissertações que tratam da história da educação de surdos. O trabalho de Andrade (1997) buscou por meio do fazer historiográfico compreender de que maneira o conceito de integração social adquiriu um status de verdade na educação de surdos. Rangel (2005), por meio de fotografias e narração de seus protagonistas apresenta a evolução das políticas surdas em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Seu referencial teórico é fundamentado nos estudos surdos, estudos culturais e análise de fotografias; sua periodização abrange desde a década de 50 ao ano de publicação do trabalho. E por último, o trabalho de Teles (2013) que, baseado nos pressupostos da história cultural, estabelecendo uma inter-relação entre a educação e a linguística, investigou como foram constituídos os diferentes falares dos usuários da Língua Brasileira de Sinais, em uma comunidade surda de Aracajú, em Sergipe. Como periodização considerou o ano de 1962, quando ocorreu a implantação de instituições para surdos, até 2002, com a legalização dessa língua.

Os trabalhos que versam sobre a *história da educação de cegos/deficientes visuais*, encontrados na BDTD totalizam quatro, sendo uma tese e três dissertações. Recorrendo as histórias de vida e a partir das categorias educação e trabalho, Vieira (2006) investigou, em sua tese, a integração sócia comunitária de um grupo de alunos egressos do Instituto Benjamin Constant (IBC), no Estado do Rio de Janeiro. Assim, o autor buscou verificar como esses egressos situavam a Instituição nas trajetórias de suas vidas. Em sua tese, o autor focou a educação especial vivenciada nessa instituição e sua influência nas fases intra e extra Instituto.

As políticas públicas de inclusão escolar destinadas às pessoas com deficiência visual no Brasil foram analisadas por Rodrigues (2010), em sua dissertação. A partir de uma pesquisa documental, a autora buscou recuperar a história das políticas educacionais para esse segmento, bem como, desenvolveu uma pesquisa de campo no Núcleo de Educação Especial *Com Tato*, criado em 2001 no município de Ipatinga, em Minas Gerais.

Outra investigação, com base na história cultural, foi desenvolvida por Fraga (2013), que propôs historicizar a primeira instituição educacional especializada criada para atender deficientes visuais no Estado do Maranhão. Com base também na história cultural, Nunes (2013), se propôs compreender o processo educacional do deficiente visual em Aracajú, no Estado de Sergipe, no período de 1950 a 1970.

A discussão da *história da educação de pessoas com deficiências mentais/intelectuais* são objeto de cinco trabalhos, encontrados no BDTD. Trata-se de cinco teses. A de Jannuzzi (1985) acerca do conceito de deficiente mental, considerando como periodização os anos de 1889 a 1920. Sua intenção foi levantar e explicitar tanto quanto possível o inter-relacionamento entre o conceito de deficiência mental e a educação dessas crianças considerando o contexto

social em que foram produzidos. Recorreu a documentos do período, decretos, documentos referentes à legislação, artigos de jornal, depoimentos escritos, livros escritos no período e posteriores, não somente relacionado ao assunto, mas a ele relacionados.

Considerando o período de 1961 a 1999, Silva (2000) procurou desvendar a história da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de São Paulo (APAE), usando como fundamentação teórico-metodológica a história da educação, a educação especial e os fundamentos da formação econômica do Brasil. Sua intenção foi não apenas descrever as estratégias de educação profissional desenvolvidas nessa instituição, mas também realizar uma análise inter-relacional com as transformações históricas ocorridas no mundo do trabalho.

A trajetória de Helena Antipoff, visando compreender sua participação, bem como as instituições criadas por ela, como a Sociedade Pestalozzi do Brasil, na constituição da educação especial no país, foi objeto de estudo de Rafante (2011). A autora investigou os primeiros estabelecimentos educacionais especializados até a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973. Focalizando, também na atuação de Helena Antipoff, Borges (2014) se propôs a analisar no período de 1932 a 1945, as ações de educação e psicologia desenvolvidas na Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais.

Por fim, a tese de Cotrin (2010) diz respeito à compreensão da psicologia como área de estudo e atuação profissional na educação de crianças com deficiência mental. Sua periodização compreendeu as décadas de 1930 a 1990. De caráter bibliográfico, documental e de campo, utilizou como fontes os prontuários de alunos da Instituição Pestalozzi de Belo Horizonte, em Minas Gerais, recorrendo à análise histórico-crítica.

Para encerrar os trabalhos encontrados na BDTD, notamos que apenas um trabalho se propôs a discutir a *história da educação de deficientes físico*. Trata-se da tese de Carmo (1989), em que o autor se lançou em recuperar as propostas e realizações no plano da política social, entre elas, as do trabalho, de educação e de lazer, tendo como periodização os anos de 1981 a 1987. Sua análise o levou a afirmar que a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina a deficiência física.

No que diz respeito às publicações em periódicos especializados poucos foram os trabalhos voltados à educação especial, em uma perspectiva histórica, presentes nas revistas científicas RBHE, Revista Cadernos de História da Educação, Revista Brasileira de Educação e Revista Brasileira de Educação Especial, bem como nas publicações da revista eletrônica do grupo HISTEDBR nos últimos cinco anos (2011 a 2016).

Vale dizer que, Siems-Marcondes (2013), a partir de seu levantamento bibliográfico, afirmou não ter encontrado nenhum artigo que abordasse a história da educação especial na

RBHE[14], publicação oficial da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Essa situação, até 2016, permanece.

Verificamos na RBHE, que de 2011 até 2016, nenhum trabalho se voltou à história da educação especial. Constatou-se a presença de dois trabalhos que tangenciam a educação especial. O primeiro artigo de Vilhena e Ferreira (2014) que atenta aos discursos sobre como educar as crianças retratadas nas revistas de Educação Familiar (1945 a 1958), publicadas em Portugal, visando formar uma personalidade normal. O segundo, de Campos et al. (2014), analisou a recepção da obra de Alfred Binet e a introdução dos testes de inteligência no Brasil, nas primeiras décadas do século XX.

Na revista Cadernos de História da Educação[15], publicação organizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, há um único trabalho que tem uma certa relatividade com a temática da educação especial e que apresenta uma perspectiva histórica, o de Silva e Gallego (2011), no qual as autoras realizaram uma análise, a partir de manuais pedagógicos do final do século XIX e início do século XX, das configurações de aspectos organizacionais presentes nestes documentos que buscavam construir uma ideia de criança "normal" nas escolas primárias brasileiras.

Na revista eletrônica HISTEDBR[16], periódico atrelado a Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, observamos uma maior quantidade de trabalhos que tangenciam sobre a história da educação especial, com seis trabalhos no período pesquisado.

Em 2011, temos a publicação do trabalho de Barbosa (2011) que possibilitou uma discussão não diretamente vinculada à área da educação especial, porém, relevante, uma vez recorrendo à fundamentação teórico-metodológico da história cultural, o autor refletiu sobre o atendimento direcionado à criança desvalida na capital do Grão Pará, chamando a atenção para a infância nos anos de 1870 a 1889 e, assim, propõe pensar sobre quem eram as crianças que a legislação, relacionada à instrução pública no período imperial, denominava de desvalidos.

Em 2013 constatamos dois trabalhos. No primeiro trabalho, baseado em fontes documentais e pesquisa bibliográfica, Rafante e Esquerdo (2013) analisam o desenvolvimento da educação especial no Brasil, tendo como referência Helena Antipoff, especificamente no que

---

[14] Sediada atualmente na Universidade Estadual de Maringá, com publicações trimestrais, tem por objetivo divulgar a produção científica nacional e internacional sobre história e historiografia da educação.

[15] Criado em 2002, e atualmente apresenta uma periodização quadrimestral.

[16] Esse periódico que leva o nome do próprio grupo de pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil, sob a coordenação de Demerval Saviani, se define pelo campo de investigação em que a educação é trabalhada pelo vértice da história, recorrendo aos métodos e teorias próprias dessa área do conhecimento.

diz respeito aos seus princípios teóricos e metodológicos, em suas motivações em vir para o Brasil e sua atuação no ensino brasileiro, que culminou com a criação da Sociedade Pestalozzi, em 1932. No segundo trabalho, Guerreiro e Villela (2013) buscaram refletir sobre a condição da pessoa com deficiência nas legislações educacionais nas décadas de 1930 a 1961, ano da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Por fim, em 2015, dois trabalhos trazem a temática da história da educação especial na revista HISTEDBR. O primeiro é Silva et al. (2015), que teve como objetivo compreender como o atendimento na área da educação especial foi oficializado no Estado do Paraná. Para a análise da política de educação especial recorreu a legislação estadual, deliberações do Conselho Estadual de Educação e relatórios de governadores apresentados na Assembleia Legislativa, produzidos na época. Já no trabalho de Padilha (2015) o autor propôs apresentar um estudo histórico da evolução da educação especial no Brasil, pós-ditadura militar, elegendo como periodização os anos de 1985 a 2010.

Na Revista Brasileira de Educação (RBE)[17] encontramos dois trabalhos, nesses últimos cinco anos. No ano 2011, o trabalho de Sofiato, com coautoria de Reily, sobre a trajetória educacional de Flausino José da Costa Gama, um recorte de sua tese, já citada neste levantamento. Garcia (2013) propôs uma reflexão sobre a evolução das políticas de educação especial voltada para a formação docente no período de 2001 a 2010.

Na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE)[18] encontramos cinco trabalhos que trazem perspectivas históricas. Garcia e Michels (2011) se propuseram a abordar a trajetória da política nacional de educação especial, considerando os principais referentes orientadores e normativos no período de 1991 a 2011. Sofiato e Reily (2012) abordaram, a partir da tese de Sofiato (2011), a constituição histórica, em 1875, do primeiro dicionário de língua de sinais do Brasil. Por meio de uma pesquisa documental, Harlos et al. (2014), objetivaram desvelar e analisar a estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira, por meio dos documentos orientativos de políticas, publicados entre janeiro de 2008 e abril de 2013.

Buscando recuperar aspectos da história da educação especial na cidade de Maceió, Estado de Alagoas, Calheiros e Fumes (2014) se propuseram a analisar a implantação da política de atendimento educacional especializado na rede municipal alagoana. Com o foco, também regional, Borges (2015) avaliou a proposta das classes especiais a partir do periódico

---

[17] Periódico publicado pela ANPED.

[18] Mantida pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE).

denominado *Infância Excepcional*, publicado nos boletins da Secretaria de Educação e Saúde Pública do governo de Minas Gerais, nos anos de 1930 e 1940.

Nas Reuniões da ANPED, no Grupo de Trabalho História da Educação (GT 2) e Educação Especial (GT 15), consideramos as quatro últimas reuniões realizadas nos anos de 2011 a 2015. Não encontramos nenhum trabalho que apresentasse a educação especial em uma perspectiva histórica no GT 2. Contudo, no GT 15 encontramos nove trabalhos, comentados brevemente a seguir.

O trabalho de Rafante e Esquerdo (2011) trata-se de um recorte da tese de Rafante (2011), em que elas discutem o papel das iniciativas privadas, em especial a Sociedade Pestalozzi e suas congêneres na constituição do campo da Educação Especial no Brasil. O trabalho de Rahme e Mrech (2011) debate a experiência de integração escolar no contexto italiano, que em 2011 completava mais de trinta anos de existência, além de abordarem a participação dos movimentos sociais e de atores legislativos nesse processo de integração.

Ainda em 2011, Tezzari, a partir das trajetórias de vida e das proposições de trabalho de Jean Itard, Edouard Séguin, Maria Montessori e Janus Korczac buscou apresentar uma retomada histórica da constituição da educação especial. Novamente destaca-se, neste levantamento, um trabalho de Sofiato (2011b), de resgate histórico sobre a trajetória educacional de Flausino José da Costa Gama, já apresentado anteriormente.

A transmutação do termo atendimento especializado, na legislação brasileira no período de 1988 a 2011, foi analisado por Rebelo (2013). Siems-Marcondes (2013) apresenta um recorte de sua tese sobre a trajetória da educação especial no Estado de Roraima.

A partir do trabalho de Rafante (2015) é possível compreender os processos históricos que culminaram na criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Monticelli (2015) a partir de uma abordagem histórica e recorrendo a análise documental e bibliográfica, procurou estabelecer um diálogo entre o presente e o passado, a partir das orientações do Plano Nacional de Educação.

E por fim, o trabalho de Stürmer e Thoma (2015) que analisaram documentos orientadores das políticas educacionais e linguísticas para surdos no Brasil, no período de 2008 a 2014, problematizando os discursos históricos que produziram e colocaram em funcionamento a educação bilíngue para surdos no contexto educacional brasileiro.

Pistas sobre a História da Educação Especial no Pará

Pari passu ao interesse de conhecer os investimentos teóricos que foram e que vêm sendo realizados no campo da história da educação, particularmente na história da educação especial, avolumamos o interesse de investigar a existência de trabalhos que apresentassem discussões acerca da educação especial no Estado do Pará.

Assim, utilizando como descritores: *política educacional*, *educação paraense*, *educação especial paraense* e *educação especial no Estado do Pará*, recorremos no semestre de 2015 às plataformas disponíveis no site de bibliotecas da Universidade de São Paulo[19]. A partir dessa incursão encontramos sete trabalhos que fazem referência a história da política de educação especial no Estado do Pará: duas teses, duas dissertações, uma monografia, um artigo e um relatório.

Na tese de Bentes (2010), o autor discute a partir de uma perspectiva histórica, as formas de trabalho docente em duas escolas especiais de alunos surdos, a saber, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), na cidade do Rio de Janeiro, e a Unidade de Educação Especializada Professor Astério de Campos (UEESPAC) na cidade de Belém, no Estado do Pará. Em um de seus capítulos discorre sobre o histórico da educação especial, tendo como recorte de pesquisa a educação de surdos no Pará.

Casado (2012) em sua tese apresenta, em um subtópico do capítulo de fundamentação teórica, uma breve discussão acerca da educação especial no Estado do Pará, delimitando-se às referências que expressam a linearidade da institucionalização da educação especial, via perspectiva do Estado.

Na dissertação de Alves (2013) o objetivo buscado foi analisar a formação de professores de escolas públicas do Estado do Pará, que atuavam em salas de recursos multifuncionais, bem como as implicações destas formações em suas práticas pedagógicas. Em grande parte, referendando o trabalho de Almeida e Tavares Neto (2005), a autora realiza uma breve apresentação dos aspectos históricos e legais da educação inclusiva nesse Estado. Na dissertação de Vieira (2010), também referente à formação de professores do Estado do Pará, desenvolve em um tópico de sua pesquisa um resgate histórico dos serviços de educação especial no Estado, com foco no *Programa Conhecer para Acolher*.

[19] Dedalus - Banco de Dados Bibliográficos da USP; SIBI - Portal de buscas integradas - Bibliotecas de São Paulo; Biblioteca Digital USP - Teses e dissertações digitais da USP; BDTD - Teses e Dissertações do Brasil; Periódicos Capes - Produção Científica; e, Scielo - Publicação eletrônica de periódicos científicos.

Na monografia de Guimarães (2009) há um tópico breve acerca do histórico da Educação Especial no Estado do Pará, ao discutir sobre a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Também, o relatório *Observatório Nacional de Educação Especial* (ONEESP) - *Relatório de Caracterização de Município*, organizado por Oliveira (2012), nos possibilita, a partir de um breve histórico, informações acerca das primeiras instituições especializadas no município de Belém, Estado do Pará. Instituições fundadas nas décadas de 1950, 1960 e 1970, que ainda hoje desenvolvem trabalhos com crianças, jovens e adultos com deficiência nesse Estado. Ressalta, também, as instituições de ensino superior e seus núcleos de pesquisas voltados para a educação especial e inclusiva e os programas de pós-graduação no Estado. Em relação aos programas de pós-graduação, a autora expõe os trabalhos com a temática da educação especial desenvolvidos no Pará e os esforços realizados pelas Instituições de Ensino Superior do Estado, principalmente por meio de seus núcleos de acessibilidade, no que compete à garantia do direito à educação de pessoas com deficiência.

O único trabalho que encontramos que descreve a trajetória da educação especial no Estado do Pará, com destaque para a criação das primeiras escolas especializadas e dos órgãos responsáveis pela implementação da política de educação especial, enfatizando os feitos do governo, é o artigo de Almeida e Tavares Neto (2005)[20].

Com a realização desse estado do conhecimento pudemos perceber que a área da educação especial está buscando se apropriar das contribuições do campo da história da educação. Observamos que há poucos trabalhos que se preocupam em investigar a educação especial em uma perspectiva historiográfica. Geralmente os trabalhos apresentam breves históricos da educação especial com ênfase nas transformações na política, sobressaindo os feitos governamentais, isentando ou diminuindo a participação dos sujeitos na construção dessas realidades.

Diante dessa constatação nos lançamos a somar com os estudos em história da educação, principalmente os que elegem a perspectiva da história social para construir uma investigação que demarque o papel da ação humana, de forma coletiva e social, na história da institucionalização da educação especial no Pará. Espera-se, com isso, ampliar o entendimento dos acontecimentos orquestrados no Estado paraense, certo de que, não há uma história asséptica, que encerra uma verdade absoluta.

[20] O trabalho é vinculado ao extinto Laboratório de Pesquisa em Educação Especial (LAPES), da COEES, órgão atrelado a SEDUC.

Dos documentais à construção das fontes

Do encontro com os poucos documentais, disponíveis nas instituições visitadas, à construção das fontes percorremos um caminho que revelou o pouco grau de prioridade que as questões relacionadas à educação especial foram tratadas no Estado do Pará.

Substanciado pela compreensão de Ragazzini (2001) de que as fontes não falam por si, mas trata-se de uma construção do pesquisador, essa expedição em busca dos documentais nos exigiu um esforço de reconhecimento, denominação e atribuição de sentido. Nessa operação historiográfica convém sempre lembrar que:

> [...] a fonte provém do passado, é o passado, mas não está mais no passado quando é interrogada. A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado (RAGAZZINI, 2001, p. 14)

A primeira incursão foi na SEDUC. Ao informar, no balcão de recepção, sobre o meu interesse em buscar informações acerca da educação especial fui encaminhada para a Secretária Adjunta de Ensino (SAEN), onde me repassaram informações acerca da política de educação atual, com ênfase nos programas voltados à implementação da política inclusiva no Estado do Pará. Ao enfatizar que meu interesse era sobre a história da educação especial, fui informada que tal informação poderia ser encontrada na biblioteca da instituição e mais provavelmente na Coordenação de Educação Especial (COEES).

Direcionada para a biblioteca os únicos materiais que possibilitaram alguns rastros para compreender a educação especial no Estado dizem respeito à política educacional de forma geral, e mais atual. Trata-se de um exemplar intitulado *Educação Básica no Pará*, referente aos anos 2000; um *Relatório da Política educacional no Estado Paraense*, no período de 1995 a 1998; um livro sobre a *1º Conferência Estadual de Educação* ocorrida em 2008; e um livro que trata do *Diagnóstico Educacional do Pará*, no ano 2000. Os demais livros são de natureza didática. Posteriormente fui direcionada para a Coordenação de Documentação Escolar (CODOE), onde fui informada da inviabilidade de conseguir informações pois elas eram sigilosas, uma vez que se tratava de informações pessoais de alunos. Depois dessa peregrinação é possível afirmar que não há registro na SEDUC que possibilite compreender os itinerários iniciais da educação especial no Estado do Pará.

Após frustrada tentativa me desloquei à COEES, que não está localizada, fisicamente, junto a SEDUC. Nessa coordenação fui direcionada para uma sala onde funciona o Programa de Formação e Assessoramento (PROFASS). Depois de reiteradas explicações sobre meu

objeto de pesquisa, fui informada que essas informações poderiam ser me dadas por uma determinada servidora, que era responsável pela biblioteca da instituição. Depois de reiteradas idas a COEES, consegui encontrar essa servidora. Solicitei o acesso à biblioteca que me foi negado, sob a justificativa de que estava em péssimas condições, funcionando como um depósito de livros, documentações e poeira.

O único documento que foi possível acessar nessa coordenação foi o intitulado *Uma proposta para a educação especial no Estado do Pará*, de 1997. Fui informada, também, sobre uma outra servidora que havia organizado um evento alusivo ao aniversário da COEES, e para isso tinha conseguido fotos e documentos que poderiam ser do interesse da pesquisa. Diante da informação tentei contato por telefone com a servidora que combinou comigo um horário na instituição, porém no dia marcado a mesma alegou uma reunião; depois de duas tentativas visando conversar com essa servidora, não foi mais possível contato pois a mesma entrou de férias.

Tal situação vivenciada vem ao encontro das observações realizadas por Mogarro (2005), que no que compete a documentos relativos à educação, esses, geralmente, se encontram depositados em locais que não garantem as condições necessárias para a sua salvaguarda e preservação. São documentos que se amontoam sem organização, misturando-se com outros de origem e natureza diversa. Tal falta de zelo reflete a própria multidimensionalidade e complexidade das realidades educativas. Porém, interessante quando este autor destaca que é possível apreender dessa realidade material uma realidade educativa, e isto é rico de dados e de análise. A situação vivenciada me revelou que prováveis documentos que podem contar a história da educação especial no Estado do Pará estão nas mãos de poucos, guardados a sete chaves.

Após recidivas idas a COOES inclusive para conversar com a coordenadora, situação sem êxito em conta da sua agenda, duas professoras se aproximaram de mim e, incomodadas com as minhas tentativas frustradas na instituição, me questionaram quanto o meu objeto de pesquisa. Após relatar minha pretensão investigativa tive o privilégio de saber que aquelas duas professoras, Maria Eliena Melo Mercês e Sandra Mara Carvalho Campelo haviam participado de grande parte da institucionalização da educação especial no Estado do Pará e que estavam dispostas a me contar suas experiências nesse processo.

Ao contar sobre suas experiências, essas professoras, por naquele momento estarem atuando na educação especial, trouxeram informações sobre a atualidade dos trabalhos, os problemas enfrentados na coordenação, os desafios diários para implementar a política de educação inclusiva no Estado do Pará. Algumas dessas informações trouxemos para o corpo da

tese, em momentos que achamos necessário, porém, não foi objeto desse trabalho avaliar as ações atuais relativas a essa implementação.

Essas professoras fizeram parte das primeiras equipes de avaliação e diagnóstico organizadas no Centro de Educação Especial do Pará, criado no ano de 1972, originário da Assessoria de Educação de Excepcionais, primeiro espaço de discussão institucional acerca da educação especial, criada em 1970. Diante do inesperado, a pesquisa foi criando novos contornos revelando que só seria possível conhecer os itinerários da institucionalização da educação especial se incluíssemos no centro do debate o entendimento de "como (por meio de que processos e em que condições) os sujeitos coletivos vivenciam e experienciam o mundo" (GALVÃO E LOPES, 2010, p. 34), indo à busca

> [...] de indícios de como as pessoas fizeram-se e assim forjaram sua história enquanto indivíduos, que, vivendo em sociedade, formaram um grupo com ideias e interesses comuns-uma classe. Como vivenciaram suas experiências cotidianas marcadas pelo tempo e pelo espaço em que estavam e contribuíram para a efetivação do mundo em que viveram e dos rumos que tomaram (BERTUCCI et al., 2010, p. 16-17).

De posse dessa compreensão direcionamos nossa atenção a algumas instituições de educação especializada visando encontrar nelas alguns indícios que nos ajudassem a compreender a história que se pretendia contar. O primeiro local escolhido foi a Fundação Pestalozzi do Pará, pois as professoras da COEES haviam informado que a primeira equipe de triagem e avaliação organizada era formada, em grande parte, por profissionais da fundação.

A Fundação Pestalozzi foi criada em 1958 e atende alunos com deficiência intelectual. Diante do objeto da pesquisa fui informada que não havia documentação pertinente, mas que poderíamos obter informações com Blandina Alves Torres, uma das fundadoras da instituição. Repassado o contato de seu telefone, foi possível uma primeira aproximação, bem como, o agendamento de um encontro presencial. No auge dos seus 85 anos, a professora surpreende com a sua lucidez e senso de humor.

Blandina Torres é a primeira professora enviada pela Secretaria de Educação para realizar um curso sobre excepcionais na Sociedade Pestalozzi do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1953. Em seu regresso formou um grupo responsável pela criação da Fundação Pestalozzi do Pará, posteriormente teve uma atuação importante na institucionalização de uma escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Estado do Pará. Sobre a Fundação, um pouco da sua história está registrado no livro cedido pela professora, intitulado *Fundação Pestalozzi do Pará*, encomendado pela própria instituição, datado de 1988, de autoria de Miguel Evangelista Miranda da Cruz; o que nos possibilitou

compreender alguns contornos da educação especial no Estado do Pará, uma vez que, disponibiliza, na íntegra, as atas das reuniões da Fundação, no período de 1961 a 1986.

Nesse encontro com Blandina Torres foi possível saber os nomes das outras professoras pioneiras[21]: Nazaré Cristo Barbosa Nascimento, Adiles Araci Alves Monteiro, Cordélia Raiol Nunes Maciel e Geni Gabriel Amaral. Essas professoras foram as primeiras enviadas pela Secretaria de Educação para realização de cursos de formação em educação especial no Estado da Guanabara, atual Estado do Rio de Janeiro, no período de 1953 a 1961, na esteira das ações de uma República Populista, marcado por expressões de nacionalismo, modernização e revolução que sustentavam o imaginário político da época.

Após esse encontro com Blandina Torres elegemos visitar a Unidade de Educação Especializada José Álvarez de Azevedo, por ter sido a primeira instituição especializada para atender cegos e amblíopes, hoje baixa-visão, criada pelo governo paraense após o retorno e os empreendimentos realizados por Nazaré Nascimento e Adiles Monteiro, no ano de 1953. Hoje a instituição se apresenta como uma unidade técnica regida pela Secretaria de Educação e coordenada pela COEES, funcionando na perspectiva da educação e reabilitação de alunos com deficiência visual. O prédio estava em reforma o que inviabilizou o acesso à instituição. Ao buscar informações sobre as professoras pioneiras no prédio anexo, não nos foi dado nenhuma informação precisa, também não foi permitido o acesso aos materiais do acervo da escola, pois eles se encontravam encaixotados.

Durante o desenvolvimento da pesquisa recorremos, reiteradamente, a professora Blandina Torres. Por ela foi possível saber que Nazaré Nascimento havia sido casada com um advogado de sobrenome Leão. Diante da escassez de informações sobre ela, algo que também foi observável em relação a todas as professoras pioneiras, iniciamos uma busca sobre o seu cônjuge, descobrimos que se tratava de Amílcar Câmara Leão, aliado de Alexandre Zacarias de Assunção, governador do Pará, na época da criação da Escola Álvares de Azevedo, em 1953.

A partir do nome de Amílcar Leão foi possível encontrar, na Defensoria Pública do Estado do Pará, o nome e o telefone de Amílcar Câmara Leão Filho, defensor público da Região Metropolitana de Belém. Tratava-se do filho mais novo de Nazaré Nascimento. A partir desse contato foi possível conhecer a professora, que exala lucidez e generosidade em seus 86 anos de idade. Por meio dela foi possível saber que Adiles Monteiro, parceira na fundação da Escola José Álvares de Azevedo, declinou da educação especial ao ingressar no curso de Filosofia.

---

[21] Os únicos nomes que até o momento nos era de conhecimento eram das professoras pioneiras na educação de surdos, por meio da tese de Bentes (2010).

Tanto Blandina Torres quanto Nazaré Nascimento nos forneceram informações preciosas acerca do trabalho com pessoas com deficiência desenvolvido no Estado do Pará, bem como, por meio delas, foi possível saber um pouco sobre as professoras Cordélia Maciel e Geni Amaral, a primeira já falecida e sobre a segunda não obtemos muitas informações.

Cordélia Maciel e Geni Amaral foram responsáveis pela criação da Escola de Educação de Surdos-Mudos Professor Astério de Campos, criado no ano de 1960. Hoje a instituição funciona como uma das unidades especializadas atrelada a COEES, realizando a complementação do ensino comum para alunos surdos por meio do AEE. Nela foi possível acessar algumas documentações que propiciaram um certo esclarecimento acerca da educação especial no Estado.

Durante a qualificação deste trabalho, professora Ivanilde Apoluceno de Oliveira destacou o nome de Marli Almeida Fontenele de Castro como uma figura importante na institucionalização da educação especial no Estado do Pará. O encontro foi possível na UEPA, onde a mesma atua como professora, essa nos revelou a relação entre a primeira classe de atrasados especiais organizada em uma escola comum, assumida pioneiramente pela professora, e a criação da Assessoria de Educação de Excepcionais.

Além dos espaços especializados, também foi realizado incursões na Biblioteca Estadual Arthur Viana, em particular no setor de microfilmagem, em que tive acesso aos jornais da década de 1950 a 1980; e na Assembleia Legislativa do Pará, onde foi possível realizar o levantamento de Portarias, Decretos e Leis acerca da instrução primária no Estado do Pará, no período de 1953 a 2003[22].

A organização dos capítulos

As professoras, pioneiras na institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência, se voltaram a indivíduos constituintes de marcas sociais, com parcas inscrições na história. Ao buscarmos a presença dessas pessoas, antes das primeiras iniciativas educacionais, que já ocorreram de forma especializada, no território paraense, principalmente a partir de 1953, vimos que, além de poucas inscrições, as que existem revelam uma presença infame, onde diferentes formas de se referir as mesmas, como “alienadas”, “dementes” e “aleijadas”, não somente forjaram uma representação de malfadado, sem préstimo, mas também acabou por demarcar o sentido diretor da ação da sociedade em relação a essas pessoas. Teria isso, de

[22] O resultado desse levantamento foi organizado como um guia de fonte apresentado nos apêndices da tese.

alguma forma, repercutido *a fortiori* no seu processo de escolarização? Teria a educação especial, em algum aspecto, marcas de nulidades?

Para compreender melhor essas ações anteriores as primeiras iniciativas educacionais achamos conveniente buscar a captura de um momento mais inicial, e cremos que, talvez, ao nos determos ao Grão-Pará[23] e a primeira República paraense[24], pudemos compreender algumas bases de sustentação de um tipo de pensamento que mobilizou algumas formas e modelos de enquadramento que, na nossa compreensão, repercutiu na institucionalização de uma educação especial no Estado do Pará.

Assim, no primeiro capítulo – *Como sombras no Grão-Pará e na Primeira República*, realizamos uma discussão acerca de concepções e modelos de enquadramento forjados às pessoas com deficiência, antes das primeiras iniciativas educacionais, ou seja, antes de 1953. Esse período é circunscrito aos anos de 1821 a 1930, adentrando brevemente nos primeiros anos da Era Vargas, 1930-1932, que corresponde no Estado Paraense a governança do General Joaquim Cardoso Magalhães Barata.

Esse capítulo foi organizado em quatro tópicos. Em um momento em que não se distinguia os comprometimentos mentais, as pessoas com deficiências mentais, aí enquadradas, foram colocadas em suspeita, tendo o asilamento um destino certo. Dado isso, no primeiro tópico destacamos *O legado de José Raymundo, "o louco furioso"*, que encaminhado para o Hospital da Caridade, foi transferido para o Hospício do Tucunduba, destinado aos acometidos pela lepra, inaugurando a partir daí a prática de recolher neste recinto os loucos. O que compreendemos, e inferimos, que possa ser uma das "fagulhas" para o início do pensamento sobre a institucionalização de serviços aos diferentes e incômodos da época.

O Asilo dos Alienados surge nesse contexto, assim como outras instituições de propriedade da Santa Casa de Misericórdia do Pará, que por muito tempo desempenhou o papel que era da assistência pública, cuidando dos doentes, condenados e desvalidos. Em virtude desse papel desempenhado pela Santa Casa e de suas propriedades, em subtópicos destacamos um pouco de sua história, particularmente do *Hospital da Caridade*, do *Hospício do Tucunduba* e do *Asilo dos Alienados*.

---

[23] O primeiro período, que aqui rotulamos de Grão-Pará, corresponde ao período histórico provincial, compreendido entre o final do período colonial e início do período imperial brasileiro, em um intervalo que vai de 1821 a 1889. Neste momento, estão em alta as ideias de civilização, progresso, higiene e ordenamento, o que, por conseguinte, começam a ser evidenciadas como marcos da modernidade.

[24] Quando nos reportamos a primeira República paraense estamos nos concentrando no período que vai de 1889 a 1930, um período em que grande parte da Amazônia Paraense vive sua *belle époque*, uma referência direta aos modos de vida e costumes franceses instaurados no Pará, resultantes das riquezas obtidas com a extração e comércio da borracha em seu primeiro grande ciclo.

No segundo tópico, *O saber psiquiátrico e suas ingerências*, destacamos como esse saber embasou um modelo de compreensão de ser humano pautado numa dualidade entre o normal e o anormal, contribuindo para um imaginário social em torno da loucura, permitindo, entre outras disposições, associações entre doença mental e deficiência mental. Veremos, também, que visando curar fisicamente e moralmente, para liberar para o trabalho, buscava-se transformar menores desvalidos em indivíduos úteis e produtivos para o país. Assim, aqueles que cabiam ser corrigidos foram direcionados ao ensino profissional, que passou a ser utilizado como processo de regeneração social. Discussão essa tratada no terceiro tópico, *Correção e Educação da criança desvalida*. Por fim, o tópico, *Normais, anormais e degenerados da república*, destacamos o papel da "pedagogia científica", na discriminação das crianças entre normais, anormais ou degenerados e o suposto melhor encaminhamento para cada caso.

Apoiados nas compreensões de Castel (1998), podemos inferir que as pessoas com deficiência, tanto na província quanto na primeira república paraense, estavam posicionadas em uma situação de flutuação na estrutura social, uma vez que suas subjetividades eram ignoradas. Elas povoam os interstícios dessa estrutura social, porém não encontraram um lugar designado, somente silhuetas incertas, uma presença ignomínia em meio à loucura, o abandono, a degeneração, a doença e a mendicância, "à margem do trabalho e nas fronteiras das formas de troca socialmente consagradas" (CASTEL, 1998, p. 23), seja no âmbito da caridade ou da filantropia. As situações de alijamento foram se entranhando no tecido cultural, naturalizando situações de exclusão, bem como gerou uma certa resistência, ainda que velada, da ideia de considerar a pessoa com deficiência como uma pessoa possível de ser escolarizada.

Veremos no segundo capítulo – *As primeiras brechas para a escolarização de pessoas com deficiência*, que houve um movimento social e político visando o acesso ao direito à educação que encontrou guarida no clima educacional da década de 1930, inspirado, principalmente, pelos ares da Pedagogia Nova, possibilitando uma abertura para se pensar a educação dos então chamados, na época, de excepcionais. Esse capítulo foi organizado em quatro tópicos. No primeiro tópico, *A reforma do ensino primário paraense*, apresentamos alguns preceitos da Escola Nova no Pará, que foram estabelecidos por meio do Decreto nº 235 de 26/03/1931, que apontava para uma reforma no ensino primário paraense na medida em que objetivava viabilizar o ensino ativo.

Pela primeira vez se destacava o *Ensino especial para débeis e retardados*, segundo tópico trabalhado no capítulo. Porém, em virtude da densidade de certas representações que foram criadas acerca da pessoa com deficiência, como a de não-escolarizáveis, o acesso à educação foi obstaculizado. As ações voltadas ao excepcional começaram a ser organizadas a

partir de 1950, como veremos no terceiro tópico, *O contexto político, econômico e educacional na década de 1950*. Levantamos, também, algumas informações a respeito de como vinha sendo efetuada, no Estado do Pará, a assistência educacional ao menor, discutido no último tópico do capítulo, *A assistência educacional ao menor*.

A partir da década de 1950, a educação da pessoa com deficiência passou a ser uma das pautas do Governo Federal, inserida em um movimento nacional organizado a partir das Campanhas Educacionais. Nesse momento veremos, no Estado paraense, algumas professoras que foram convocadas para realizarem cursos na área da educação de excepcionais, temática do terceiro capítulo – *As peculiaridades das professoras paraenses*, organizado em cinco tópicos.

No tópico que abre o capítulo, *Vocacionadas e engajadas*, é possível refletir sobre as peculiaridades das professoras paraenses, que ao regressarem ao Estado, implementaram uma série de ações visando efetivar a escolarização de pessoas com deficiência. A experiência dessas professoras foi retratada nos tópicos seguintes. Em *Blandina Torres* apresentamos a experiência formativa da professora, seu regresso ao Estado paraense e a criação do Grupo dos Sete, responsável pelo primeiro curso voltado ao excepcional, o Curso Pestalozzi. Em *Nazaré Nascimento e Adiles Monteiro*, destacamos os esforços dessas professoras para implementar o primeiro trabalho educativo voltado para os alunos cegos e amblíopes. No quarto tópico *Cordélia Maciel e Geni Amaral*, os primeiros esforços para implementar um trabalho educativo voltado aos alunos surdos.

Em nossa compreensão, essas professoras ao exercerem uma influência nos rumos que a educação especial foi trilhando no Estado do Pará, passaram a compor um grupo de intelectuais da educação. Vistas como referência em educação especial, seus esforços engendrados contribuíram para a *Integração escolar da pessoa com deficiência no Estado do Pará*, último tópico do capítulo. Destacamos como subtópicos o papel dos *Professores itinerantes e a integração do aluno cego*, a organização de uma *Equipe técnica e a integração do aluno surdo*, bem como a experiência pioneira da professora *Marli Almeida e as classes de atrasados especiais*, no qual tratamos da integração na escola regular do aluno com deficiência mental.

Compreendemos que a experiência vivenciada pelas professoras pioneiras repercutiu, ainda, na *Institucionalização da Educação Especial*, nosso quarto e último capítulo, que foi dividido em quatro tópicos. No primeiro tópico destacamos os esforços das professoras para a criação, no ano de 1970, da *Assessoria de Educação de Excepcionais*, que passou a ser responsável pela implantação da política de educação especial no Estado paraense, bem como,

tratamos acerca das mudanças ocorridas nessa assessoria, que revelam o grau de prioridade por parte do Estado do Pará às questões acerca da educação especial.

Essa Assessoria foi transformada, em 1972, em *Centro de Educação Especial do Pará* (CEDESP), segundo tópico do capítulo. No ano de 1989, o Centro é reestruturado e transformado em *Departamento de Educação Especial* (DEES). Este é o terceiro tópico, e nele veremos que no momento da criação do DEES uma outra política, a inclusiva, começou a ser gestada requerendo uma maior integração dos alunos com deficiência na escola. Em razão de uma lógica de descentralização dos serviços ofertados pela SEDUC, o DEES foi transformado em *Coordenação de Educação Especial* (COEES), em 2003, discussão apresentada no último tópico.

Essa estrutura pensada nos ajudou a formular a tese que atravessa toda essa investigação: imanente aos itinerários da educação especial, no Estado do Pará, surgiu determinadas formas e modelos de enquadramento criadas, mobilizadas e divulgadas, principalmente no Grão-Pará e na primeira república paraense, em torno da pessoa com deficiência como alienada e demente que se deslocaram ao longo da história, gerando determinadas resistências em se compreender a educação de pessoas com deficiência como uma manifestação da subjetividade e materialização de um direito. Aconteceram algumas brechas, a partir da década de 1930, no Pará, que possibilitaram um novo clima educacional, porém, certas produções simbólicas e valorativas criadas em torno da pessoa com deficiência, geraram um certo engessamento em pensar uma educação voltada a esse segmento. Uma mudança nessa perspectiva acontece a partir da década de 1950, quando determinadas professoras, sob o aval do Estado, foram encaminhadas para o antigo Estado da Guanabara, para realizarem cursos de formação na área da educação de excepcionais, em um contexto da época marcado pelo nacionalismo, modernização e revolução. Mesmo com a chancela por parte do Estado, ao retornarem, convictas de uma vocação nacional, foi necessário um engajamento por parte delas para conseguir convencer o governo paraense a assumir oficialmente a escolarização de pessoas com deficiência. As experiências dessas professoras foram fundamentais para inserir a educação especial na política estadual, bem como, na institucionalização de uma educação especial no Estado do Pará.

CAPÍTULO 1

COMO SOMBRAS NO GRÃO-PARÁ E NA PRIMEIRA REPÚBLICA

1.1. O legado de José Raymundo, "o louco furioso"

> Não obstante os seus actos (sic) de hostilidade contra o governo de Machado de Oliveira, manteve a princípio Baptista Campos boas relações com o novo presidente, visitando-o várias vezes e pedindo-lhe providências em matéria de interesse da Santa Casa. Houve mesmo entre ambos amistosa compreensão, como nos mostra o caso do doudo (sic) furioso José Raymundo. Este pobre infeliz, detido pela polícia em consequência de graves desordens, foi, por ordem do presidente, levado em horas que o provedor estava ausente, ao Hospital do Senhor Bom Jesus dos Pobres, então vulgarmente chamado pelo povo Hospital da Caridade (VIANNA, 1902, p.129).

Era necessário acordar uma decisão acerca do caso de José Raymundo. Situação essa que requeria boas relações entre o cônego Batista Campos, provedor da Santa Casa de Misericórdia do Pará e o novo presidente da província do Grão-Pará, Bernardo Lobo de Souza. A presença de um "doudo furioso" na Santa Casa de Misericórdia do Pará, fazia levantar a seguinte questão: a quem competia o tratamento de tais enfermos? Essa questão interpelava Batista Campos, que buscava respostas em meio a fortes acusações e oposição dos governos, e consequentemente dos políticos que assumiam a província.

Tal contexto de denúncias e animosidades se dava porque Batista Campos era grande disseminador das primeiras ideias de constitucionalização, liberdade e autonomia na província do Grão-Pará; por isso sofreu forte resistência em 1833, quando foi eleito provedor da Santa Casa de Misericórdia, principalmente do anterior presidente da província, o coronel José Joaquim Machado de Oliveira, com o qual se confrontava fortemente.

Não podia ser diferente. O cônego era mentor intelectual de um movimento social e político, que ficou conhecido como Cabanagem, uma revolução paraense e popular, composta por intelectuais laicos (do clero) que detinham relativo desprestígio, e, principalmente, uma grande parcela da população ainda escravizada, o que lhes movia a lutar contra a repressão e a exploração por parte de Portugal, já estando proclamada a independência do Brasil[25]. Era de se esperar que as relações com o novo presidente, Bernardo Lobo de Souza, não fossem tão amistosas, entretanto, a princípio as boas relações surpreendiam.

---

[25] Durante os anos de 1835 e 1836, os cabanos (como eram conhecidos os integrantes do movimento) se mantiveram no poder, porém a morte de Batista Campos, em 31 de dezembro de 1834, dias antes da deflagração do movimento, gerou uma lacuna nas lideranças da Cabanagem. Somado a isso, o bloqueio econômico, o isolamento em que se encontrava o governo cabano do resto do Brasil, as doenças epidêmicas e a prisão do líder Eduardo Angelim, geraram uma crise levando ao fim do movimento revolucionário. Sobre esse movimento, considerado pela historiografia como um dos poucos movimentos genuinamente populares ocorridos no Brasil, conferir a tese de Rodrigues (2009).

Diante do caso de José Raymundo, o provedor da Santa Casa buscou apaziguar os ânimos. Vianna (1902) destaca o comportamento do cônego: sabia ele "calar as paixões toda a vez que teve de solicitar da presidência medidas em favor da Santa Casa". Mais do que paixão, Batista Campos se posicionava comprometido com a causa dos mais humildes. As relações eram tensas, porém, havia um fato novo na Santa Casa de Misericórdia, e era necessário recorrer à presidência.

Essa questão, ocorrida em 1833 na Santa Casa de Misericórdia, em nossa compreensão, é significativa para se entender os itinerários traçados pela escolarização de pessoas com deficiência no Estado do Pará. Veremos nesse capítulo que o caso de José Raymundo é alusivo para compreender uma produção simbólica e valorativa moldada em torno da pessoa asilada, em especial as que sofriam algum tipo de transtorno, distúrbio ou doença de ordem psicológica e/ou mental. Em um momento em que não se distinguia doença mental e deficiência mental, uma produção patológica e anormal foi ancorada às pessoas com deficiência, colocadas em suspeita pelo rigor metódico de teorias, como as higienistas.

Inscritas na ordem médico-higiênica, as teorias higienistas carregam a marca do modelo binário que se faz presente, "identificando o que era classificado como 'patológico' e buscando constituir, por intermédio de inúmeras e detalhadas prescrições, aquilo que deveria ser considerado como 'normal'" (GONDRA, 2004, p. 221 - grifo do autor). Essa ideia que orientou as práticas de asilamento foi absorvida na educação, sustentada pela crença numa pedagogia da higiene, que a posicionou como um instrumento poderoso de intervenção para os supostos males da nação. Sustentada na autoridade do argumento médico, por meio da educação, era possível intervir na formação do homem visando constituí-lo em termos integral e higiênico. Isso gerou um efeito de herança, repercutindo nas primeiras práticas de escolarização voltadas às pessoas com deficiência, institucionalizadas em escolas especializadas, onde a resposta ao meio social sobressaiu diante de suas necessidades educativas.

Para compreender esse efeito de herança foi preciso olhar de forma retrospectiva. Por isso nos atemos ao Grão-Pará, nome com o qual o Estado do Pará ficou conhecido nos períodos colonial e imperial (1821 a 1889) e, também, a primeira República paraense (1889 a 1930). Talvez voltar ao Grão-Pará e a primeira República paraense seja um recuo pretensioso, mas que pode nos ajudar a "compreender e explicar [na escolarização de pessoas com deficiência] por que as coisas deram no que deram e como elas se relacionam entre si" (HOBSBAWN, 1995, p. 13). Nesses períodos destacamos o papel da Santa Casa de Misericórdia, em especial suas três propriedades: o Hospital da Caridade; o Hospício dos Lázaros, onde José Raymundo, "o louco furioso", foi asilado; e, o Hospital dos Alienados, criado a *posteriori* do citado caso.

Nessas propriedades se instituiu conhecimentos e práticas que se deslocaram ao longo da história, imprimindo em determinadas pessoas, como as com deficiência, algumas marcas que, conforme compreende Lobo (2015, p. 17), foram arraigadas em um caráter biológico, que naturalizaram a deficiência, e, consequentemente, os mecanismos de interdição sobre ela, "como se o corpo tivesse somente as leis de sua fisiologia e que, por isso, pudesse escapar à história". Desnaturalizar essas marcas não significa negar sua existência, uma vez que a deficiência opera no corpo, mas sim compreender que, como qualquer outra marca na história de vida dos indivíduos, não tem um valor em si, se desconsiderar os contextos que lhe garantem sentido.

Com a fundação da sua principal cidade, Belém, em 12 de janeiro de 1616, iniciou-se uma fase nova de nossa vida colonial no Grão-Pará. Sua construção foi feita às custas de guerras constantes, resultando na morte de milhares de índios tupinambás. Com a ajuda de missionários, que aprendiam a língua dos nativos, os portugueses puderam se dedicar a construção da cidade, usando os indígenas como mão de obra. Depois de fundada, se tornou um entreposto comercial, pois era ponto de desembarque dos produtos da metrópole e embarque dos produtos naturais nativos (MONTEIRO, 2006).

Esclarece Vianna (1902), que trinta e quatro anos depois de fundada a cidade, foi estabelecida a Santa Casa de Misericórdia do Pará, no ano de 1650, uma das primeiras instituições que se voltou para os desafortunados da sociedade. A intenção era fundar uma associação similar a Misericórdia de Lisboa, que gozava de grande prestígio, porém, a instituição apenas contava com um pequeno edifício com uma igrejinha ao lado. Somente em 1667, dezessete anos depois, a Santa Casa de Misericórdia do Pará foi reconhecida, recebendo por parte do governo da província algumas isenções, alguns privilégios e parcos recursos. Em contrapartida, teve sobre si o encargo que seria do governo da província, de dar assistência aos doentes, condenados e desvalidos.

Por mais de um século, a Santa Casa de Misericórdia do Pará, conforme discorre Vianna (1902), sobreviveu à escassez de recursos, concorrendo com outras instituições congêneres, assim como sofreu com o desprezo dos dirigentes da província. De certo, não deveria ser de outro modo "na lógica de um mundo onde somente a caridade poderia prover o socorro aos necessitados - a Santa Casa precisava ser pobre para receber esmolas" (LOBO, 2015, p. 271, p. 271).

Uma mudança significativa na história da Santa Casa[26] começou a acontecer quando a prelazia foi assumida pelo Frei Caetano Brandão, em 1782. Sem necessitar de uma profunda inspeção, o frei formava juízo do péssimo estado em que se encontrava a diocese, diante disso

> [...] sua prodigiosa atividade lançou-o imediatamente na tarefa nobilitante da regeneração dos costumes, da reprimenda aos abusos do clero, do asilo a orfandade desvalida, do impulso a instrução pública da colônia, do tratamento da pobreza enferma (VIANNA, 1902, p. 55).

A Santa Casa de Misericórdia do Pará contava apenas com um pequeno e insuficiente hospital, que socorria os pobres enfermos. Sem muita comodidade e higiene, sobrevivia basicamente às custas de esmolas. Consequentemente, para os desprotegidos da fortuna, a doença representava o abandono a fome e a morte. Com cinco meses após a sua chegada, Frei Caetano somava esforços para a fundação de um novo hospital, que veio a ser chamado de Hospital Bom Jesus dos Pobres, popularmente conhecido como Hospital da Caridade, porém tardavam as providências por parte da corte e do bispo de Portugal. Algo que não engessava seus ânimos:

> As dificuldades pareciam não existirem para ele: de obstáculos invencíveis triunfava com uma tal serenidade de espírito que surpreendia; do púlpito a sua eloquência captou esforçados adeptos, da cadeira pontifical as suas palavras, ungidas de amor pelo próximo, conquistaram consciências. Então resolutamente, sem medir a responsabilidade que voluntariamente tomava sobre ombros, lançou em uma subscrição a esmola de cem mil reis, e, cercado do que o clero possuía de mais seleto, empreendeu leval-a (sic) de porta em porta, mendigando esportulas (VIANNA, 1902, p. 57).

Tal atitude empreendida teve êxito, conseguindo instalar uma confraria, anunciada em uma solene assembleia, na qual compareceram os mais elevados da burocracia de Belém, da classe armada e do clero. Diante dos resultados positivos iniciou-se um movimento em favor dos pobres, dos desvalidos e enjeitados, que irradiou para o interior do Estado. Onze meses depois de estabelecida a irmandade, as principais vilas ostentavam uma associação similar da Confraria da Caridade. Erigia a Santa Casa um avultado patrimônio:

> [...] na travessa da Atalaia, hoje Demétrio Ribeiro, possuiu a irmandade os prédios nº 21, comprado por frei Caetanos ao padre Joaquim da Silva; 58 e 59, doados por Antonio Luiz Rodrigues, em 12 de maio de 1787; 17 e 51, edificados pelo bispo, em 1788; 16 e 17, na rua dos cavalheiros, hoje Dr. Malcher, também construídos pelo pastor neste ano. Fora da capital, mais ricas se ostentaram as dadivas: o capitão Antonio José Vaz e seu filho, o padre Joaquim Vaz de Carvalho brindaram a caridosa instituição, com uma fazenda de cinco léguas de terras na ilha da Cavianna, em 24 de março de 1787; dos

[26] O leitor encontrará a história mais completa da Santa Casa, sua organização e consolidação, em Vianna (1902).

> bens mercenários houve a olaria do Tucunduba, onde mais tarde erigiu um hospital para lázaros; o padre Manoel Gaspar da Fonseca legou-lhe, em 1791, a fazenda "Graciosa", no rio Capim. Posteriormente novas e importantes dádivas subsidiaram o estabelecimento (VIANNA, 1902, p.79).

Imagem 1: Santa Casa de Misericórdia
Fonte: memoriaisdameiadoisnove.blogspot.com

O principal objetivo de Frei Caetano era as obras do hospital. Elas foram iniciadas em 1785 e acharam-se concluídas em meados de 1787. Exclusivamente construído com recursos próprios (em sua grande parte fruto da caridade dos irmãos), sem haver auxílio da metrópole, a Santa Casa de Misericórdia, tendo à frente o Frei Caetano Brandão, custeou a própria construção do Hospital Bom Jesus dos Pobres, mais conhecido como Hospital da Caridade, sendo o único que recebia os enfermos desprotegidos da fortuna, os relegados ao abandono, a fome e a morte. Antes da criação do Asilo dos Alienados, as pessoas supostamente taxadas de alienadas, em virtude de um suposto comprometimento mental, eram enviadas para o Hospital da Caridade, e posteriormente para o Hospício dos Lázaros. Todas essas propriedades pertencentes a Santa Casa de Misericórdia do Pará.

1.1.1. O Hospital da Caridade

Importante ressaltar, que até o século XIX, explica Lobo (2015), o hospital era a única instituição de assistência aos pobres, como também de separação e exclusão. Não se constituíam como lugares de cura, mas de socorro espiritual. O hospital era temido, pois representava tanto a aproximação da morte, quanto a absolvição da alma. Na nossa compreensão, o Hospital da Caridade no Pará se constituiu como um espaço de separação e exclusão. Nele se isolavam os doentes, principalmente nos surtos epidêmicos, para que eles não viessem contaminar o resto do povo da cidade.

Acerca da criação do Hospital da Caridade detalha Vianna (1902), que não havia em relação a ele nenhuma nota digna, nem estilo, configurando apenas uma grande casa, vasta, bem iluminada e ventilada. Para a inauguração, o Frei não queria apenas o simples franqueamento do hospital aos doentes. A frente da Confraria da Caridade preparou uma grande festa, com máxima solenidade, que se estendeu por três dias (24 a 26 de julho de 1787). Com o hospital instalado, o franciscano seguia sua tarefa de "visitar diariamente as enfermarias, levando aos enfermos o bálsamo da sua palavra ungida de fé, indagando das suas doenças, dos seus haveres, do estado de suas famílias" (VIANNA, 1902, p. 81).

Imagem 2: Hospital Bom Jesus dos Pobres
Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-2

Frei Caetano Brandão também se mostrava atento a gestão da Confraria da Caridade, ao mesmo tempo em que se lançava nas longas visitas ao interior do Estado. Numa dessas visitas preocupou-se com a fundação de um seminário para as meninas órfãs e pobres, mais ou menos similar ao Orfanato das Ursulinas de Pereira, em Portugal. Para isso, esmolava de casa em casa, conseguindo a doação de um terreno, a beira-mar. Sob os cuidados do ministro de Estado Martinho de Mello, a instituição não obteve êxito, os recursos minguaram, e sem os cuidados do frade, a instituição desapareceu (VIANNA, 1902).

Na ocasião da morte do príncipe D. Gaspar de Bragança, filho legitimo de D. João V, Frei Caetano foi nomeado arcebispo de Braga, um dos mais elevados cargos da igreja portuguesa. Sua fama havia atravessado o Atlântico. Seu embargue aconteceu em 9 de agosto de 1789. Após sua partida, a prelazia ficou vaga, durante cinco anos a metrópole esqueceu a diocese no Pará. Somente em 1794, um novo presbítero foi apresentado, D. Manoel de Almeida de Carvalho, que permaneceu vinte e quatro anos à frente de um governo eclesiástico agitado e cheio de lutas, até que faleceu, com avançada idade, em 30 de junho de 1818. Neste período em que se manteve à frente da prelazia, as propriedades da Santa Casa de Misericórdia ficaram à deriva, consequentemente, as ações voltadas aos desvalidos da saúde e da fortuna não foram priorizadas. Diferente de Frei Caetano, D. Manuel "não possuía a humildade, a brandura, aquele desapego as coisas mundanas, aquele tão notável espírito de concórdia, de paz e amor, que caracterizaram o seu antecessor" (VIANNA, 1902, p. 86).

1.1.2. O Hospício do Tucunduba

Além do Hospital da caridade, reclamava-se a criação de um hospício para os lázaros, desde o início do século XIX. Repleta de leprosos, em todas as camadas sociais, a cidade de Belém, principal cidade do Grão-Pará, sofria com a quantidade de vítimas do bacilo de Hansen. Considerada como uma doença agravada pela precariedade de recursos, os mais pobres sofriam com a falta de socorro público por parte do governo colonial, que ignorava as manifestações lentas do mal. Foi diante desse quadro, que a Santa Casa de Misericórdia empreendeu uma campanha de arrecadação de esmolas para a criação de um hospício para os lázaros, onde compulsoriamente eram confinados os considerados incuráveis.

Imagem 3: O Hospício do Tucunduba
Fonte: http://fauufpa.files.wordpress.com/2017/12/corel027.jpg

O Hospício do Tucunduba[27] é considerado o primeiro leprosário da Amazônia, instalado na Fazenda Tucunduba, doada em 1794 à Santa Casa, após a expulsão dos jesuítas da Amazônia. Nessa fazenda havia uma olaria que fornecia tijolos e telhas para as novas casas que eram construídas na cidade.

Imagem 4: Hospício do Tucunduba
Fonte: http://fauufpa.files.wordpress.com/2017/12/corel028.jpg

[27] Recebeu outras denominações, como Hospital do Tucunduba, Lazareto do Tucunduba ou Asilo dos Leprosos.

Entre 1814 a 1816, tendo à frente da Santa Casa, D. Manoel de Almeida de Carvalho, o grande telheiro foi precariamente transformado em edifício nosocômio. Porém, ao ignorar os princípios higiênicos e os deveres disciplinares, foi considerado uma despesa inútil para os cofres da irmandade, transformando-se em um verdadeiro antro de reprodução de moléstia por hereditariedade, pois:

> [...] não se visou a higiene, nem se atendeu as condições de segurança e conforto que um estabelecimento destinado a reclusão de infeccionados, devia oferecer. O terreno não foi murado, nem ao menos cercado; ficou aberto, devassado, oferecendo múltiplas saídas aos enfermos, impossibilitando por completo a fiscalização; a promiscuidade de homens e mulheres deu, como era de esperar, o tristíssimo resultado de constituir-se o asilo em verdadeira colônia de lázaros, onde a reprodução da espécie implicou em infalível reprodução da moléstia por hereditariedade (VIANNA, 1902, p. 123).

Importante ressaltar que haviam outros hospícios instalados na província. O primeiro que se tem notícia é o Hospício do Una, dos religiosos capuchos de Santo Antonio. Sobre esses espaços erguidos torna-se importante acrescentar que, de acordo com Carvalho Junior (2009), alguns conventos eram referidos como hospícios, isto é, uma casa religiosa, que em alguns casos moravam os missionários. Era organizada de forma não canônica, cuja criação dependia da província, funcionando como enfermarias, também chamadas de casas de cura e repouso. A criação de hospícios no Grão-Pará se manteve ativamente até 1757, quando, em virtude da política pombalina na Amazônia, as missões religiosas foram extintas, e jesuítas e franciscanos foram expulsos do norte brasileiro.

Com a política pombalina, os espaços voltados para o “tratamento dos loucos” também foram extintos. Posteriormente, em 1833, esses recintos foram requeridos em virtude do caso do “doudo furioso”. Como retrata a epígrafe que abre esse capítulo, José Raymundo foi encaminhado para o Hospital da Caridade e posteriormente para o Hospital dos Lázaros. Foi nesse hospício que ele acabou seus dias, e como triste legado, sua experiencia inaugurou a praxe de enviar os alienados para a antiga olaria.

Pouco se sabe desse homem, provavelmente, pela forma como foi tratado, era um nativo, um homem humilde que supostamente sofria de algum comprometimento mental. Acusado de graves desordens pela polícia foi levado para Santa Casa onde “quebrou vidraças e móveis, forçou as portas e fugiu para a cosinha, fazendo ahi grandes desatinos. Houve summa dificuldade em dominal-o (sic)” (VIANNA, 1902, p. 130).

Diante da situação de José Raymundo, o cônego Batista Campos precisava tomar uma posição, uma vez que a Santa Casa passava por uma grave crise financeira. Essa crise se avolumava, principalmente com os gastos dispensados aos enfermos. Reclamava a Santa Casa

à presidência uma atitude em relação aos escravos, que contaminados com a lepra, eram abandonados pelos seus senhores, e assim não pagavam as mensalidades estipuladas para a manutenção do hospício, que concluído em 1816, tornou-se insuficiente para asilar os enfermos. Além dessa instituição, O Hospital da Caridade também se encontrava sobrecarregado:

> [...] um avultado número de presos doentes, todos os dias enviados das cadeias públicas: a época era de distúrbios, de luctas partidárias, de perturbações da ordem; avultavam por isso os detidos, que mal alimentados e submetidos ao ambiente anti-higiênico das prisões, viam-se a braços com enfermidades de toda a sorte (VIANNA, 1902, p. 127).

O Hospital da Caridade, ao que tudo indica, não apresentava condições para asilar e tratar casos como o de José Raymundo. Porém, se tornava frequente encaminhar para a Santa Casa pessoas taxadas de alienadas que estavam presas ou perambulando pelas ruas, acusadas de desordem e sofrendo a intervenção nada justa por parte da polícia. Temendo o agravo da situação, Batista Campos amistosamente comunicou ao presidente da província que, de acordo com a Lei Municipal em vigor, era de responsabilidade da Câmara da Municipalidade a defesa pública "contra a divagação dos loucos, embriagados, animais ferozes ou danados", logo, cabia ao município estabelecer "uma casa especial, destinada ao asilo dos referidos doentes". Mesmo respaldando-se em legislação pertinente, o cônego não obteve êxito, pois o parágrafo citado afirmava que a intervenção da polícia municipal só ocorreria "quando tais perigos ameaçassem os habitantes, nas ruas e praças da cidade" (VIANNA, 1902, p. 130).

Dada a negativa por parte da presidência da província, o cônego decidiu seguir o conselho do enfermeiro-mór Carlos dos Reis Magos. Já que o Hospital não oferecia condições para asilar e tratar loucos, a solução encontrada era preparar no Tucunduba um alojamento especial para esse fim. Uma ideia absurda, segundo Vianna (1902), dada às condições do asilo. Mesmo assim, José Raymundo foi transferido para o Hospício dos Lázaros, onde acabou seus dias, e como triste legado inaugurou o costume de serem recolhidos neste estabelecimento os alienados. Provavelmente José Raymundo veio a falecer afetado pela lepra ou filária, algo que já se esperava. De forma escusa e velada, buscou-se atribuir à Batista Campos certa responsabilidade por ter colocado em prática tal ideia, que na verdade se processou em virtude da omissão da presidência da província.

Podemos afirmar, baseados na apreciação de Passos e Barros (2009, p. 161), que esse caso individual, o de José Raymundo, "no lugar de segregar uma forma única, gestáltica, é a ocasião para o formigamento de mil casos ou intralutas que revelam a espessura política da realidade do caso". Certo disso, podemos extrair da história de José Raymundo a agitação de microcasos, que revelam em tela suas microlutas. Assim, sem incorrer em grandes erros,

podemos afirmar que José Raymundo foi uma presença ignorada, como muitas no Grão-Pará. Sem notoriedade, essa presença desvanece nos registros, experiências de vida rejeitadas em uma sociedade que os consideraram avessos ao progresso. Como sombras passaram despercebidos, ao menos quando seus corpos, seus comportamentos, sua forma de viver nesse mundo incomodou. Sua história revela a espessura do tratamento direcionado àqueles que foram asilados.

Perambulavam pelas ruas da Província do Grão-Pará, loucos, pessoas com deficiência mental e física, alguns exercendo a mendicância. Em alguns casos eram presos ou internados na Santa Casa de Misericórdia, mais especificamente, no Hospital da Caridade, e posteriormente enviados para o Hospício do Tucunduba.

Diante das péssimas condições do Hospício do Tucunduba, a Santa Casa novamente acionou a esfera administrativa do Grão-Pará, solicitando providências que visassem garantir o sustento e vestimenta dos desafortunados da saúde. Nesse interim, procurou realizar algumas melhorias, porém não obteve êxito. Com o aumento de pessoas supostamente alienadas, reclusas no Hospício, o novo presidente da província, o médico Dr. Francisco da Silva Castro, no biênio de 1863 a 1865, realizou uma série de reformas, como o aumento do Hospital da Caridade, onde construiu duas vastas e arejadas enfermarias, além de outros cômodos úteis, sendo que duas salas pequenas ficaram reservada ao tratamento dos “doidos” e outra destinada aos “loucos furiosos”. Feito dessa forma, supria, ainda que temporariamente, “a falta de espaço para conter os quarenta e tantos enfermos recolhidos ao Hospital da Caridade, e de um manicômio, ainda que em miniatura” (VIANNA, 1902, p. 214).

Como em um alento e em resposta positiva aos anseios de urbanidade da época, a província passou a assumir as despesas com o Hospício dos Lázaros, que abrigavam oitenta e duas vítimas da lepra. Por meio de um regulamento novo, buscou impedir a dita “promiscuidade” dos considerados lazarentos, estabelecendo também disciplina e regimes higiênicos entendidos como indispensáveis. Para garantir a reclusão dos doentes, a classe dirigente da província dotou o estabelecimento de uma cerca regular.

A grande preocupação era a fuga dos doentes, por isso era necessária uma cerca visando segregá-los da sociedade. Henrique (2012) destaca que a segregação era uma das situações que mais aterrorizavam as pessoas acometidas pelo mal de Hansen. Estar segregado significava estar proscrito da sociedade. A doença atingia todas as classes sociais, porém enquanto os pobres eram segregados no leprosário, os membros de famílias remediadas escapavam do isolamento com mais facilidade, recebendo os cuidados de familiares e amigos. Aos primeiros

a política de segregação era violenta e radical, diferentemente, dos que contavam com uma rede de sociabilidade que os livravam das denúncias e, consequentemente, do confinamento. Porém,

> [...] se os brancos remediados acionavam a sua rede social para escapar da segregação, os negros faziam uso da predominância numérica no leprosário para constituir outro tipo de rede de solidariedade, que envolvia negros leprosos segregados e escravos fujões (HENRIQUE, 2012, p. 160).

Ainda carente de recursos, os problemas estruturais no Hospício do Tucunduba se agravavam e o número de doentes se avolumava. Além de receber os leprosos, o Hospício também acolhia pessoas acometidas pela filariose, doenças mentais, varíola, febre amarela e epilepsia. Em conta da dificuldade de diagnóstico clínico precoce, toda e qualquer enfermidade cutânea era associada à lepra (HENRIQUE, 2012).

Essa falta de controle gerou um caos no Tucunduba, principalmente em 1862, em um momento de epidemia de varíola. Conforme observa Vianna (1902), desprezando os mais rudimentares preceitos de higiene, coisa que gerava contrariedade aos ditames elementares da ciência da época, transferiu-se a enfermaria dos variolosos do Hospital da Caridade para um compartimento do Hospício de Tucunduba. Como resultado, adultos e crianças desafortunados que padeciam de lepra, passaram também a exibir em seus corpos, bexigas purulentas.

A varíola, também conhecida como bexiga, foi a epidemia que mais danos causou ao Estado paraense. As complicações da doença ocasionavam a perda da visão, em razão dos indivíduos contaminarem os olhos com suas próprias mãos após coçarem as bolhas de pus. As complicações também podiam conduzir a perda de audição e deformidades ósseas por septicemia.

Os estragos causados pela varíola superam o da febre amarela em 1850 e o cólera em 1855. Sobre a varíola, Silva (2009) explica que, até 1850, a origem da enfermidade foi associada ao tráfico negreiro mobilizado fortemente pelas transformações provenientes da economia da borracha[28]. Em 1819, devido as condições altamente insalubres dos tumbeiros, houve uma disseminação da doença, que resultou em cinquenta óbitos por dia. Com o fim do tráfico negreiro, a varíola passou a ser associada aos movimentos imigratórios, principalmente vindos do Nordeste, para a Região Norte, em particular para a Amazônia Paraense.

Diante das epidemias, a Santa Casa, como já destacamos, desempenhava expressivo papel na assistência pública. Com este arranjo, era comum encaminhar para a Santa Casa os pobres infeccionados, geralmente de forma compulsória, fruto de denúncias feitas por populares

[28] Para compreender o crescimento econômico movido pela exportação da borracha na Amazônia e posterior declínio, ver o trabalho de Weinstein (1993).

que reclamavam à autoridade policial a remoção dos pestilentos. Nos jornais da cidade se discriminava o nome e endereço dos infectados, solicitando à polícia a remoção dos enfermos e o encaminhamento para os hospitais de isolamento, bem como se noticiava as multas aplicadas aos infratores que ocultavam em sua casa um caso manifesto de varíola.

Essa ação violenta também era direcionada aos leprosos e alienados. No que compete a estes últimos, o presidente da província, Dr. Francisco da Silva Castro, passou a recolher os alienados do Tucunduba enviando-os para o manicômio em miniatura no Hospital da Caridade, garantindo assim o asilamento e tratamento. No início, como existia uma pequena quantidade de tais enfermos, não exigiu maiores cômodos, contudo, à medida que a população aumentava, a Santa Casa de Misericórdia começava a reivindicar a falta de recursos pecuniários. O governo, por sua vez, se ausentando de sua responsabilidade com a assistência pública alegava a falta de verbas orçamentárias.

1.1.3. Asilo dos Alienados

Após alguns reparos estruturais na Fazenda do Tucunduba, o governo que havia tomado para si a responsabilidade pelo Leprosário, entregou-o novamente à Santa Casa, que implantou o Hospício dos Alienados, em 10 de março de 1872, com os sete loucos que viviam reclusos no Hospital da Caridade. Assim, concentrava-se na Fazenda do Tucunduba, além do Hospício dos Leprosos, a enfermaria dos acometidos pela epidemia de varíola, e agora o Hospício dos Alienados.

A intenção era criar cômodos para separar os doentes por sexo e, principalmente, pela condição social, porém as instalações físicas do leprosário eram precárias. O mal epidêmico causado pela varíola avançava vitoriosamente na Fazenda do Tucunduba, alcançando adultos e crianças, e bem cedo:

> [...] lázaros e alienados eram investidos pelo mal epidêmico e pode-se avaliar o horror de semelhante sofrimento naqueles infelizes que subiam a encosta escarpada de um doloroso calvário. A epidemia alastrava-se, vitoriosa e ameaçadora, zombando dos meios profiláticos improfícuos por defeituosos, com que tentavam detê-la: não tardou que Tucunduba se atulhasse de enfermos, em toda a hediondez das suas péssimas condições (VIANNA, 1902, p. 307).

Diante do estado da Fazenda do Tucunduba, buscava-se a aquisição de um novo edifício para os alienados, algo que se protelava, em razão das dificuldades de se encontrar um prédio particular, afastado do centro da cidade, com as indispensáveis condições de higiene. Isso

adiava a retirada dos loucos da antiga olaria dos mercenários. Sobre essa questão esclarece Vianna (1902):

> Pensou o governo em construir um local próprio, oferecendo todos os modernos requisitos dos estabelecimentos congêneres, de modo a não servir simplesmente de reclusão aos enfermos, mas também de vasto campo as aplicações e experiências cientificas. Este foi, sem dúvida alguma, o seu pensamento. Entretanto, é preciso, embora a contragosto, confessar que tal ideia não teve os profícuos e completos resultados esperados; um grande passo, é verdade, deu-se arrancando de Tucunduba os alienados, a sorte dos infelizes melhorou consideravelmente, sem que isto possa corresponder a expectativa pública (VIANNA, 1902, p. 347).

Destarte, a preocupação não se dirigia à pobreza e as condições paupérrimas vividas no Hospício dos Alienados, mas sim ao efeito da aglomeração de enfermos. Pautado nas teorias higienistas da época, a segregação foi a forma encontrada para afastar os enfermos do restante da sociedade. Vivendo sob péssimas condições, os doentes tinham seus quadros de saúde complicados. Nesse doloroso calvário, os que não morriam, sobreviviam de forma mutilada, estigmatizados em razão da doença e das consequências físicas e sociais que ela amoldava. Estavam sujeitos ao abandono, a mendicidade, revelando uma negligência oficial por parte da assistência pública, que responsabilizava a Santa Casa pelo caos que se instalava no hospício.

O quadro hórrido que se encontrava, por exemplo, os loucos, é descrito pelo cônego José Lourenço da Costa Aguiar quando assumiu, em 1876, o cargo de provedor da Santa Casa. Em suas observações, o religioso destacou que com exceção da divisão por sexo, não havia nenhuma outra separação entre os que ele descreveu como loucos tranquilos, agitados e furiosos, o que dificultava qualquer pretensão de cura. E diante do estado deplorável, exclamou:

> *Nullus ordo, sempiternus horror* [*Não há nenhuma ordem, mas horror eterno*, tradução nossa], seria a única expressão capaz de definir o que ali havia de desordem. Naquele ergástulos despidos de qualquer aparelho aconselhados pela ciência, achavam-se justapostos os pobres loucos, aos três e aos quatros, entregues aos próprios instintos, humectados dos próprios líquidos que secretam, de vestes dilaceradas e imundas, sem um colchão sequer em que descansar pudessem os membros magoados e feridos pelas agressões mutuas e constantes (VIANNA, 1902, p. 298 - grifos do autor).

Buscava-se encontrar um espaço em que se garantisse o isolamento dos alienados, bem como a possibilidade de desenvolver experiências científicas em um momento em que se desejava superar os tratamentos psiquiátricos pautado no uso de camisas de força e troncos, instituindo novas formas que seguissem, por exemplo, as orientações dos psiquiatras Philippe

Pinel e John Conolly, ventiladas como promotoras da cura dos doentes mentais, supondo sua reabilitação para o trabalho (RICCI; VALENTIM, 2009).

Em julho de 1892, decorrido cerca de três anos do período republicano, o Conselho da Santa Casa recebeu as chaves do novo Hospício dos Alienados[29]. Em companhia do Dr. Henrique Mendes, médico dos hospícios de Tucunduba, o Conselho, em sua visita ao novo estabelecimento, requereu ao governo algumas obras tidas como indispensáveis que visavam tanto à segurança para a reclusão dos enfermos, quanto a segurança do edifício. Esses melhoramentos foram executados com rapidez, e em 27 de agosto de 1892 os alienados foram transferidos para o novo hospício, fora das congruências do Tucunduba.

Imagem 5: Asilo dos Alienados
Fonte: https://66.media.tumblr_lvmxhbZO5L1r3tp9lo1_640.jpg

Sobre os hospícios é pertinente pensar, embasado em Bueno (2016), que o isolamento se dava como forma de garantir a proteção do meio social diante das manifestações individuais perturbadoras da nova ordem social, ou como expressa Castel (1998), uma forma de tratar as questões sociais, produzidas justamente por essa ordem sob a égide do pensamento moderno; e

[29] Fazendo um salto cronológico chegamos em 1937, já no Estado Novo de Vargas, e encontramos o Hospício dos Alienados rotulado então de Hospital Juliano Moreira, o que, nessa nova conjuntura, apontava para o desenvolvimento de outro encaminhamento para o tratamento da loucura no Estado do Pará, capaz de romper com o padrão asilar. Esse novo formato hospitalar do Hospício passou a ser orientado pelos pressupostos da psiquiatria com suas inovações nas condutas terapêuticas, o que, diretamente, sinalizava para a prescrição da cura da doença mental (NASCIMENTO, 2015).

se justificava em razão da visão de irreversibilidade da conduta anormal, prescrita pelo pensamento médico orientado pela perspectiva eugênica e da força da hereditariedade. Posto assim, os hospícios se transformaram em um local de internação dos mais diferentes tipos de desajustados. Entre os usuários se encontravam mulheres de conduta extravagante, visionários, paralíticos, criminosos, entre outros.

Conforme compreende Guimarães (2016), até meados do século XX, o Hospital dos Alienados se destacava como o único albergue do Pará voltado para indivíduos classificados como loucos. Em um momento em que loucura tinha sobre si o *status* de alienação mental, e não se distinguia os diferentes tipos de comprometimento de ordem cognitiva, psicológica e/ou mental, reunia-se entre seus muros, indivíduos com diferentes deficiências, transtornos, perturbações, disfunções ou distúrbios, incluindo adultos e crianças.

Sobre a prática de enviar crianças consideradas anormais para o hospício, Lobo (2015) esclarece que essas crianças não podiam ir à escola, e com isso, impediam seus pais de trabalhar. Melhor diríamos que essas crianças eram impedidas de ir à escola, por isso eram encaminhadas aos pavilhões especiais dos hospícios, e assim liberavam seus pais para o trabalho. Essa prática, ao que se entende, foi responsável "na assimilação do idiota ao louco produzido pelo saber psiquiátrico" (LOBO, 2015, p. 229).

1.2. O saber psiquiátrico e suas ingerências

Formado na interface entre saberes científicos e senso comum, o imaginário social que se construiu acerca da loucura, permitiu, entre outras disposições, associações entre doença mental e deficiência mental. Valorativas, essas associações podem ser compreendidas na recorrência aos referenciais vindos do campo da psiquiatria francesa, representados pelos estudos de Pinel (entre seus estudos destaca-se o *Tratado médico-filosófico sobre a alienação mental*, 1801); e de seus seguidores, em especial, Étienne Esquirol, autor de *Das doenças mentais* (1838), ambos trabalhos inaugurais no pensamento psicopatológico contemporâneo.

Sustentado pelos conhecimentos da medicina científica, esses referenciais embasaram um modelo de compreensão de ser humano, e, de certa forma, podemos supor que tais referenciais ao referendar a deficiência mental como uma forma de manifestação da doença mental, possibilitou que esses conceitos fossem se aproximando semanticamente ao longo da história, entendidos como sinônimos, gerando assim interpretações equivocadas da deficiência associada à doença.

É possível pensar dessa forma quando atentamos para o entendimento em torno do conceito de alienação mental, utilizado para se referir ao que hoje chamamos de doença mental, e para as diferentes formas que eram compreendidas as suas manifestações.

A alienação mental, segundo Peixoto ([1837] 2013) que recorreu aos trabalhos de Pinel e Esquirol, se caracteriza como um tipo de moléstia apirética do cérebro, ordinariamente de longa duração, que gera perturbações contínuas ou intermitentes das faculdades intelectuais e afetivas do indivíduo. De forma mais detalhada assim foi compreendida:

> Definimos mania, delírio geral, com agitação, irascibilidade e furor; monomania, delírio parcial, com abatimento, morosidade, e inclinação à desesperação. A monomania ainda se subdivide em amenomania, quando o delírio é alegre; e em tristimania (hipocondria ou lipemania) quando o delírio é triste, o que também tem o nome de melancolia; demência, obliteração ou debilidade acidental das faculdades intelectuais, a qual, quando provém dos progressos da idade, chama-se demência senil; idiotismo, obliteração ou debilidade congenial da inteligência (PEIXOTO, [1837] 2013, p. 647).

Com essa definição, a alienação mental, ou seja, a loucura passou a ser observada como uma doença que ataca a mente, que tem entre suas manifestações a demência e o idiotismo, tidas como pertencentes ao quadro típico de deficiência mental.

A compreensão da loucura como doença mental justificou o internamento do alienado. Segundo Foucault (1997), a prática do internamento, no começo do século XIX, coincide com o momento em que a loucura é percebida não mais como um julgamento perturbado, mas como perturbação na maneira de se comportar no mundo. Assim cabia aos locais de internamento descobrir a verdade da doença mental, por meio de um processo de desmascaramento e afrontamento, justificando as técnicas ou procedimentos praticados. Nesse sentido:

> [...] o isolamento, o interrogatório privado ou público, os tratamentos-punições como a ducha, as entrevistas de cunho moral (encorajamentos ou sermões), a disciplina rigorosa, o trabalho obrigatório, as recompensas, as relações preferenciais entre o médico e alguns de seus doentes, as relações de vassalidade, de posse, de domesticidade, por vezes de servidão, que ligavam o doente ao médico - tudo isso tinha por função fazer do personagem médico o "mestre da loucura": aquele que a faz aparecer na sua verdade (quando ela se esconde, quando permanece escondida e silenciosa) e aquela que a domina, a apazigua e a faz desaparecer, depois de tê-la sabiamente desencadeado (FOUCAULT, 1997, p. 49).

Há, sobre o "mestre da loucura" um poder que permite, segundo Foucault (1997), produzir, a partir de seus conhecimentos, a realidade de uma doença mental. Essa tomada de poder pelos médicos é considerada, conforme explica Pacheco (2003), uma revolução no pensamento médico-científico sobre a doença mental, uma vez que a medicina não assumia no

seu campo de ação, o louco como doente. A partir disso, a medicina assumiu a loucura como objeto de estudo, visando sua cura. Em contrapartida, essa prática serviu como uma forma conveniente de reunir em um único espaço toda sorte de indivíduos representados como problemas sociais. Isso incluía, além dos loucos, mendigos, delinquentes, prostitutas, doentes mentais e deficientes mentais.

Essa prática perdurou por muitos anos. No que diz respeito a doença mental e deficiência mental, esclarece Guimarães (2016) que os estudos que estabeleceram definições são próprios do século XXI. Na análise dos relatórios dos anos de 1909 e 1910 do Hospício dos Alienados no Pará, a autora elencou os casos comuns:

> [...] idiotia, imbecilidade, debilidade mental, neurastenia, hysteria, hystero-epilepsia, epilepsia, paranoia, dysnoia, psycose toxico-alcoolica, psycose infecciosa palustre, psycose infecciosa syphilitica, psycose infecciosa beri-berica, psycose infecciosa puerperal, loucura maníaca depressiva, confusão mental, paralysia geral, demência precoce e melancolia, entre estes havia também os indivíduos não alienados (GUIMARÃES, 2016, p. 189).

No que diz respeito ao asilamento de crianças, a autora acrescenta que não havia no Asilo dos Alienados espaços específicos para os infantes, o que consequentemente nos leva a supor não haver nenhum tratamento específico. Podemos inferir ainda que as crianças viviam entre os adultos. Uma mudança nessa perspectiva, provavelmente ocorreu, pela primeira vez, no ano de 1952, durante o governo de Zacarias de Assunção, quando, segundo Loureiro (1995), há uma modificação na planta física do hospital, com a construção de um pavilhão destinado a pacientes do sexo feminino e outro para pacientes infantis. No ano de 1966, no governo de Alacid Nunes, novas alterações aconteceriam. O pavilhão infantil foi modificado e foram criadas enfermarias de padrão recomendável, com capacidade para 100 leitos.

1.3. Correção e educação da criança desvalida

Havia crianças no asilo, mas também muitas mendigando pelas ruas, algumas delas, provenientes do próprio Tucunduba. Pautada nas teorias higienistas, muitas crianças, que nasciam na fazenda, foram arrancadas da família e entregues aos cuidados da Santa Casa. Isso tudo pelo medo de uma geração de crianças deficientes, em virtude da ideia de transmissão de doenças e seus comprometimentos de pais para os filhos. Algumas foram relegadas ao abandono junto aos seus pais, outras, depois de uma certa idade, acabavam nas ruas vivendo da mendicância e de pequenos roubos.

A preocupação com as crianças abandonadas já se verificava desde o início da Província do Grão-Pará, o que suscitou uma ampla reforma ocorrida na Santa Casa de Misericórdia do Pará. Nesta reforma, buscou-se instalar um regimento uniforme a todas as corporações de caridade do reino e domínios ultramarinos. Entre os dispostos, referendava que as Casas de Misericórdias atendessem não somente os doentes e os expostos, mas também, os pobres, os indigentes em extremo e os que por necessidades mendigavam ou sofriam desgraças que os reduziam a um estado de miséria (VIANNA, 1902).

Para esse atendimento, elegia-se anualmente dois Mordomos, uma espécie de supervisor, entre os integrantes da irmandade. Um Mordomo era direcionado para o trabalho com os pobres, cuja obrigação era cuidar do socorro dos verdadeiramente necessitados; o outro, orientado para o cuidado com os expostos, ou seja, para orientar e cuidar das crianças rejeitadas pelos pais, entre elas doentes e deficientes. Vale dizer que tal ação não se observava antes da recomendação, e impôs a Santa Casa:

> [...] uma vida inteiramente nova, compelindo-a a socorrer os desamparados da fortuna, em execução também do seu compromisso que era o mesmo da Misericórdia lisbonense, isto é, o de 1618, alterado e amoldado as suas circunstâncias (VIANNA, 1902, p. 114).

Mesmo não existindo fisicamente uma Roda de Expostos na Santa Casa de Misericórdia do Pará, podemos afirmar que por efeito da existência de práticas envoltas ao acolhimento de crianças enjeitadas, esse mecanismo existiu simbolicamente servindo como um instrumento de assistência à criança abandonada na província do Grão-Pará. Provavelmente, a criação do Pavilhão Bartolomeu de Menezes, no Hospital Santa Casa, destinado aos chamados enjeitados, proveio dessa necessidade de receber as crianças indesejáveis da época.

Sobre a Roda de Expostos, Marcílio (2016) pondera se tratar de uma das instituições de mais longa vida no Brasil, presente nos três regimes de nossa história. Foi criada no Brasil colônia, perpassou e se multiplicou no período imperial e se manteve durante a república. Assim como foi o último a abolir a chaga da escravidão, foi também o Brasil, o último a acabar com o triste sistema da Roda de Expostos, extinta definitivamente na década de 1950. Porém, explica a autora que, apesar dessa triste constatação, é inegável que essa instituição cumpriu um importante papel, pois por quase século e meio, a Roda de Expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada.

Apesar da comum prática vivenciada pelas Santas Casas de Misericórdia de receber em suas portas crianças indesejáveis, foram instaladas no Brasil, conforme lista Marcilio (2016), treze Rodas de Expostos, três foram criadas no século XIX, no final do Brasil colonial, nas

cidades de Salvador, Rio de Janeiro e Recife; uma no início do império, em São Paulo; e as demais, no século XIX, nas cidades de Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas (Rio Grande do Sul), Cachoeira (Bahia), Olinda (Pernambuco); Campos (Rio de Janeiro), Vitória (Espirito Santo), Desterro (Santa Catarina) e Cuiabá (Mato Grosso).

Essas instituições, frisa a autora, podem ser consideradas fenômenos essencialmente urbanos e pontuais, uma vez que foram criadas tardiamente, em uma quantidade reduzida, insuficiente para atender a demanda das épocas e onerosas para os diferentes regimes da história brasileira. Em consequência disso, era considerável a quantidade de crianças que sem a sorte de serem recolhidas por alguma alma caridosa, morriam logo após o abandono em função da fome, do frio ou comida por animais. Outras que sobreviviam acabavam perambulando pelas ruas, prostituindo-se ou vivendo de esmolas e de pequenos furtos.

Outras instituições foram criadas, no Brasil, entre elas aquelas voltadas para o recolhimento de crianças pobres e órfãos, ensaiando uma nova versão de assistência caritativa, que irá marcar o período republicano, terá a educação como mote e a adoção da ideia, na educação especial, de que é necessário fazer algo de bom, caridoso, para as pessoas com deficiência, visando compensar/corrigir seus supostos desvios.

Consubstanciada no ideal republicano o "problema da criança", segundo Rizzini (2011), começava a adquirir uma dimensão política, na qual a correção e educação tinham como pano de fundo a necessidade de transformar menores em indivíduos úteis e produtivos para o país, garantindo a organização moral da sociedade. Nesse contexto, o ensino profissional passou a ser utilizado como processo de regeneração social. As instituições voltadas para este ensino propagavam a instrução por meio da oferta do ensino das primeiras letras e de um ofício. Entretanto, veremos que em nome dos ideários do início do século XX, supor a presença mais expressiva de crianças com deficiência nestes espaços era quase inviável.

A compreensão da deficiência como algo incapacitador resultou num ocultamento e consequentemente na exclusão das pessoas com deficiências mais expressivas, tanto das escolas primárias quanto dos espaços de ofício. Esse direcionamento encontrou amparo no Decreto Republicano nº 13.076 de 25/07/1919, cujo conteúdo dispunha que os cursos ministrados nos patronatos agrícolas, tanto de ensino primário quanto profissional, não eram direcionados aos portadores de doenças contagiosas ou deficiências orgânicas.

Assim sendo, podemos afirmar, sem incorrer em grandes erros, que essa orientação legal obstaculizou oficialmente o ingresso nestes estabelecimentos de pessoas com deficiências físicas "vistas a olho nu". Posto essas condições, não restaram muitas alternativas. Como consequência, teve-se a consolidação do confinamento de pessoas com deficiência,

principalmente as mais lesadas, em asilos de alienados, ou outras instituições como hospitais de caridade, hospícios e prisões[30]. Nestes espaços, eram reclusos os que se distinguiam, se distanciavam, e principalmente, os que incomodavam, seja pelo aspecto global ou pelo comportamento obsedante.

Sobre essa configuração, é possível inferir, que a ideia de isolamento também forneceu as bases para justificar a institucionalização de estabelecimentos educacionais voltados às crianças com deficiência, sob a prerrogativa de que, por meio da segregação, recorrendo a uma educação moral e cívica, a educação física, o aprendizado das primeiras letras, o aprendizado de um ofício, diminuir-se-ia os gastos com assistência, e permitir-se-ia às pessoas com deficiência, por meio de seus méritos, deixarem de ser vistas como fardos para suas famílias, para a sociedade, além de passarem a contribuir, em alguma medida, para um suposto progresso da nação. Aqueles que não tinham deficiências tão expressivas e que não recorriam a mendicância, se direcionavam às tarefas sociais mais simples, no interior de uma sociedade fortemente rural e desescolarizada.

Iremos encontrar no Estado do Pará, algumas instituições voltadas à infância desvalida, como o Instituto de Educandos e Artífices, criado em 1839, no período provincial. Essa instituição, além da inclinação à educandário (educação profissional) oferecia, também asilo e educação elementar. Cerca de três décadas decorridas, foi transformado em Instituto de Educandos Artífices do Pará Lauro Sodré[31], ganhando efetiva instalação em 1872 com a ressalva de abrigar somente meninos desvalidos, como eram identificados os meninos órfãos e pobres, com idade entre onze e dezesseis anos de idade.

Em termos gerais, o Instituto contava com duas oficinas: uma de marcenaria e a outra de sapataria, para 50 educandos órfãos ou comprovadamente pobres; aulas de primeiras letras, geometria, mecânica aplicada, música vocal e instrumental, e desenho linear tipográfico aos seus educandos (COELHO, 2008; MARCÍLIO, 2006).

---

[30] No Governo de Lauro Sodré (1917 a 1921), o Presídio São José abrigava entre os detentos, doentes e alienados mentais. Neste estabelecimento, no ano de 1893, foi direcionada a criação de dois compartimentos, um para recolher os considerados loucos e o outro para os que estavam em tratamento (JESUS, 2010).

[31] Por meio da Lei nº 660 de 30 de novembro de 1870.

Imagem 6: Instituto de Educandos Artífices do Pará Lauro Sodré
Fonte: http://m.diarioonline.com.br/noticia-129475-antigo-lauro-sodre-e-simbolo-da-belle-Epoque.html

Em 1899, decorrido basicamente uma década do regime republicano, o Instituto de Educandos Artífices do Pará Lauro Sodré, no governo de Paes de Carvalho[32], foi convertido em Colônia Orfanológica, Artística e Agrícola Providência, de Belém. Para as quinze oficinas instaladas em suas dependências foram matriculados quatrocentos alunos. Professores de Portugal foram contratados, visto a dificuldade de se encontrar no Estado profissionais capacitados para as oficinas do curso de agricultura. Também da Europa vieram máquinas, utensílios agrícolas e lâmpadas para iluminação do modelar estabelecimento de ensino secundário profissional para meninos. A Colônia também contava com os laboratórios de química e o gabinete de física para o ensino agrícola (MARCÍLIO, 2006).

Por volta de seu segundo ano de funcionamento, nessa outra configuração, a Colônia já produzia mobília para as escolas particulares, roupas de brim e linho para os quartéis e prisões, bem como objetos de ferro para repartições públicas, a citar, o Museu Goeldi e a Polícia. Também dispunha de oficinas de encadernação oferecendo serviços para a Biblioteca, Arquivos Públicos e escolas públicas.

Além dessa Colônia, de acordo com Marcílio (2006), outro estabelecimento se destacou no início da primeira República no Pará, o Instituto Gentil Bittencourt, orientado também à infância paraense desvalida, com destaque para as meninas, a princípio, àquelas desabrigadas e de origem indígena. Criado em 1804, por Dom Manuel de Almeida Carvalho, o Instituto, em

[32] Governador e médico, um dos fundadores do Clube Republicano do Pará.

1851, segundo esclarece Coelho (2008), passou a se chamar Colégio Nossa Senhora do Amparo voltado ao recolhimento de órfãs.

A denominação de Instituto Gentil Bittencourt só se deu em 1897, pelo governador José Paes de Carvalho, em homenagem a um dos fundadores do Clube Republicano do Pará. Além do abrigo, passou a oferecer às órfãs desvalidas a instrução primária, educação moral e doméstica[33].

Imagem 7: Instituto Gentil Bittencourt
Fonte: http://olimpiareisresque.blogspot.com

Em virtude dos tempos áureos que o Pará vivia em razão da economia da borracha, os prédios e as instalações dos Institutos, em sua maioria, eram construídos com grande luxo, entretanto, internamente, esses estabelecimentos careciam de utensílios indispensáveis às aulas, o que, como consequência, os impedia de realizar um atendimento regular. No geral, o que se tinha eram órfãs malvestidas, mal alimentadas, à mercê do contágio de moléstias, resultando, em muitas vezes, em males incapacitantes.

Ainda em relação às condições ofertadas a essas meninas, Sabino (2012) acrescenta que elas ingressavam no Instituto a partir dos sete anos de idade, e saiam somente após terem concluído sua educação que se resumia, no primeiro grau, ao ensino da doutrina cristã, leitura e escrita, aritmética e frações; no segundo grau, ao ensino de prendas domésticas; e no terceiro grau eram ensinadas as artes de recreio, que incluía o canto, piano, dança e desenho. Contudo, se admitia como casos excepcionais para sua saída o suposto “desenvolvimento precoce,

[33] Na década de 1960, o Instituto Gentil Bittencourt passou a ser mantido pela Ordem das Filhas de Santana, funcionando como um colégio particular.

incorrigibilidade, moléstia grave ou contagiosa e ainda por pedido de casamento, entre outros" (SABINO, 2012, p. 110).

Em relação ao casamento, Marcílio (2006) esclarece que os dotes que o estabelecimento dava as educandas era insignificante para atrair maridos com atrativas posições sociais. Diante disso, chegou-se a um momento em aqueles estudos foram considerados desperdício, por parte da província, um gasto desnecessário com uma educação para tais moças. Assim, passou a presumir, o presidente da província, que estudos demais resultariam em embaraços para os futuros maridos laboriosos, que não poderiam manter o espírito cultivado de suas esposas[34].

No geral, essas instituições engendradas pela assistência caritativa, construíam a ideia, conforme observa Coelho (2008), de que era necessário superar a pobreza desses desafortunados, por meio da introjeção dos valores como a rapidez, a eficiência e a pontualidade. Além dessas instituições, outras também se destacaram, como o Orfanato Estadual Antonio Lemos, a Escola de Aprendizes Artífices, o Patronato Agrícola Manoel Barata, o Instituto de Ourém e o Orfanato de Santarém.

O Orfanato Estadual Antonio Lemos, por exemplo, foi inaugurado em 1931, já na Era Vargas, pelo interventor federal Magalhães Barata, visando amparar, instruir e educar as órfãs do interior do Estado, por meio de serviços domésticos e agrícolas. Vale acrescentar ainda que alguns orfanatos funcionavam no interior do Estado do Pará, por meio de regime de convênio, com a igreja católica.

Imagem 8: Orfanato Estadual Antonio Lemos
Fonte: Pimenta (2012)

[34] Podemos supor, que o baixo dote atraia, quase sempre, homens sem escrúpulos que transformavam suas esposas em escravas sexuais e domésticas, mutilando-as com todo tipo de violência, o que, provavelmente, resultava em transtornos psíquicos e deficiências físicas.

Sobre o Patronato Agrícola Manoel Barata, Oliveira (2007) esclarece que a intenção era minimizar um problema que ganhava corpo nos centros urbanos, a quantidade de crianças abandonadas, em virtude da orfandade ou por dificuldades de serem mantidas por seus familiares. Direcioná-las para um Patronato serviria tanto para ensiná-las um ofício e daí proporcionar a formação de uma mão de obra barata quanto evitar o aumento da marginalidade nas ruas. Além de ensinar um ofício, cabiam aos Patronatos Agrícolas e os demais espaços de ofício disciplinar e alfabetizar, visando assegurar uma formação moral à infância desvalida da fortuna, com o intuito de discipliná-los como força de trabalho e não necessariamente proporcionar uma formação educacional.

Imagem 9: Patronato Agrícola Manoel Barata
Fonte: Oliveira (2007)

É certo de que existe, recorrendo a compreensão de Castel (1998), uma correlação entre o lugar ocupado na divisão social do trabalho e a participação nas redes de sociabilidade. O estatuto científico proporcionador de um pensamento limitador das possibilidades das pessoas com deficiência não as permitiria entrar nessa rede de sociabilidades, e muito menos nessa divisão social do trabalho. Isso talvez explique por que a orientação legal nos espaços de ofício paraense, apresentados até aqui, negava o ingresso de pessoas com deficiências orgânicas, ou seja, as taxadas de alienadas, as que apresentavam comprometimento em algum órgão dos sentidos ou falta de membros.

Fundamentada em uma lógica capitalista houve uma novidade em relação a atribuição de marcas de anormalidade, conforme Veiga-Neto (2001). Essa marca, ao longo da

modernidade, em conta de princípios cada vez mais econômicos, deslocou do plano cuja ênfase estava na morfologia e a conduta dos corpos, para o plano econômico e de privação, que tomou como critério a capacidade de consumir e a competência para fazer as melhores escolhas. Dessa forma, a marca deixou de estar propriamente no corpo para estar em toda uma fração social, no qual o corpo é indissoluvelmente ligado, e com isso é possível dizer que "qualquer corpo dessa fração é normal ou anormal pelo simples fato de pertencer a tal fração" (VEIGA-NETO, 2001, p. 107).

Tal situação pôde ser endossada, e ao mesmo tempo compensada pela densidade das redes de proteção, de cunho supostamente piedosos, que foram se estabelecendo em relação a essa fração social, colocando tanto a forma de caridade quanto a filantropia, em primeiro lugar, omitindo o caráter político. Consequentemente, essa rede de proteção colocou o trabalho em si em segundo plano e a educação escolarizada em terceiro.

Em muitos casos, ao mobilizar a caridade, exibindo, muitas vezes, em seu corpo a impotência e o sofrimento humano, essa condição miserável foi deslocada do corpo para uma fração social, justificando a existência das redes de proteção, ao mesmo tempo em que garantiu à essa fração certos benefícios. Emergiu com isso um valor de troca, numa espécie de economia da salvação, em que "o pobre pode, não obstante, ser instrumentalizado enquanto meio para que o rico pratique a suprema virtude cristã, a caridade, e para permitir-lhe, dessa maneira, que obtenha sua salvação" (CASTEL, 1998, p. 64).

No início do século XX no Brasil, o modelo de caridade cristã foi substituído pela assistência filantrópica, recorrendo à ciência para justificar a irreversibilidade da anormalidade, contribuindo decisivamente para a manutenção de uma visão assistencialista. Com o investimento de recursos públicos sustentando diferentes iniciativas particulares, estas passaram a garantir tanto a gestão da mendicância quanto a sua própria existência institucional (BUENO, 2016).

A filantropia surge assim como um modelo assistencial fundamentado na ciência, buscando substituir o modelo da caridade preconizado pela igreja, pelas supostas verdades científicas, mas na prática continuava-se o mesmo protocolo, onde "o pobre, o defeituoso, os desvalidos continuaram o pobre coitado das obras caridosas - à diferença de que sobre ele recairia o autoritarismo das verdades científicas, a transferir a virtude e o pecado para a ordem moral e a doença" (LOBO, 2015, p. 338).

Cabia à filantropia organizar a assistência dentro das novas exigências sociais, políticas, econômicas e morais que se manifestavam no início do século XX no Brasil, criando

mecanismos especializados de identificação de sua população, consagrando a ideia dos especialismos, que vem a ser adotado na institucionalização da educação especial.

A assistência filantrópica, seja particular ou pública, pautada na ciência, imperou no Brasil até os anos de 1960, quando houve uma mudança no modelo em relação à assistência à infância abandonada, em virtude da política de "Bem-Estar Social", instaurando um outro tipo de filantropia sustentada, principalmente, pela lógica do mercado, por meio da formação de mão de obra barata e acessível, coexistindo "com a velha assistência caritativa e, também, com a menos velha assistência filantrópica" (MARCILIO, 2006, p. 223).

Nesse celeiro, Rizzini (2011) pontua que os higienistas se identificaram com o movimento filantrópico, e travaram um embate com os representantes da ação caritativa, distinguindo-se da caridade pelos seus métodos, pautados na ciência, visando à recuperação e a cura, bem como, a formação de cidadãos úteis e independentes da caridade alheia. Entretanto, em virtude da noção de prevenção de desvio e recuperação dos degenerados ter se entranhado na assistência, nas décadas seguintes, caridade e filantropia passaram a serem vistas como sinônimos, uma vez que visavam a preservação da ordem social. Sustentada por esses preceitos, as ações voltadas àqueles a quem se buscava compensar ou corrigir seus supostos defeitos encontrou em bases, que se autorrotulavam científicas, a justificativa para confrontar e distinguir os considerados normais dos anormais.

1.4 Normais, anormais e degenerados da República

Confrontar e distinguir os casos "normais" dos "anormais" era um dos fortes preceitos da Pedagogia Científica e da Medicina Higienista, divulgados a partir do final do século XIX na Europa e que se disseminou no Brasil nas primeiras décadas do século XX, advogando a necessidade de confrontar e distinguir cada caso, visando direcionar certo cuidado, segundo o seu suposto valor.

Essas ideias, bem-vindas na primeira república, se deslocaram ao longo da história e se alojaram no campo educacional, sustentando, em muitos casos, a prática de classificação que passou a nomear e constituir a criação de um perfil de quem comporia o alunado da educação especial, sob o argumento central de um melhor direcionamento da ação pedagógica.

No âmago da Pedagogia Científica estava, por exemplo, a discriminação das crianças entre normais, anormais ou degenerados e, para isso, era necessário conhecer o indivíduo, operar com tipologias, e aí enquadrá-los. Passava a ser fundamental ler em seus corpos sinais

que uma ciência determinista instituía como índices de normalidade, anormalidade ou degeneração, e assim:

> [...] operar com os parâmetros postos pelas teorias raciais que, desde finais do século anterior, vinham-se constituindo na linguagem principal dos intelectuais brasileiros, no seu afã de pensar as possibilidades de progresso para o país e legitimar as hierarquias sociais (CARVALHO, 2016, p. 402).

Por meio dessa distribuição científica, acrescenta ainda Carvalho (2016) que as crianças eram direcionadas para escolas, casas de correção, hospícios ou prisões. Dessa forma utilizava-se dos preceitos da Pedagogia Científica como recurso para seleção e composição da clientela escolar, bem como, a composição de classes homogêneas. Em algumas situações, visando à correção e a cura da criança em tempo oportuno, recorria-se a exames como o somato-antropológico que tinha como finalidade estudar a criança na sua forma externa; e exames esthesiométricos, utilizados para identificar traços de normalidade e desvios da norma comum.

Para tanto, os que eram enquadrados em casos de anomalia simples, eram-lhe facultado frequentar as escolas dos normais, onde seriam corrigidos e modificados recorrendo a métodos especiais; diferentemente dos considerados degenerados que deveriam ser excluídos das escolas normais, justamente pelo caráter degenerativo; e assim justificavam-se as desigualdades sociais, o progresso e o atraso social, responsabilizando às pessoas, em virtude da existência de determinações, inscrições em sua própria natureza humana (CARVALHO, 2016).

É certo que este desenvolvimento, assim como o tipo de aprendizagem, que se deflagra está intimamente relacionado às compreensões acerca da identidade social do anormal. Essa identidade se apresenta como construção histórica, como explica Bueno (2016). E o que se mantém nesse transcurso, é de que em todas as épocas o meio social, por determinados critérios, identificou os indivíduos, de acordo com as características que destoavam da maior parte dos membros desse mesmo meio, não simplesmente por apresentar uma diferença, mas sim pelas consequências que estas diferenças acarretariam diante de suas possibilidades de participação na construção coletiva de sobrevivência e na reprodução de diferentes agrupamentos sociais.

Logo, o conceito de anormalidade social, não somente se refinou, mas se modificou à medida que as condições sociais vão sendo transformadas pela ação do homem, gerando assim novas necessidades na relação indivíduo-meio social. Nessa outra perspectiva que se desenhava, inscrevia-se determinados tipos de anormalidades que podiam ser consideradas não universais ante a espécie humana, por se manifestarem, em grande parte, independente das condições históricas ou geográficas, como a surdez, a cegueira e a deformidade física. Já outros

tipos de anormalidades, sem necessariamente apresentarem evidentes alterações orgânicas, foram construídas nas relações sociais, como a doença mental/deficiência mental.

Diferentemente da cegueira, por exemplo, identificada desde os tempos mais longínquos, cujo resultado de anormalidade foi constituído na relação da exigência do meio e as características orgânicas, a compreensão de deficiência mental foi tecida na trajetória histórica de determinadas formações sociais que ora mais, ora menos, requereram um tipo de produtividade intelectual, como esclarece Bueno (2016, p. 256):

> [...] tal como a conhecemos hoje, não apenas só passou a ser identificada a partir do final do século XVIII, como foi construída na trajetória histórica de determinadas formações sociais que, gradativamente, foram exigindo determinadas formas de produtividade intelectual, as quais culminaram na caracterização de um determinado tipo de indivíduos - os deficientes mentais - que não conseguiam, em relação a essas exigências do meio (produtividade intelectual), se constituir como normativos.

Nesta relação entre normalidade-anormalidade, em outras palavras, na relação entre indivíduo-meio social ou exigência do meio-características orgânicas, se elegeu o tipo de instituição, os métodos e os responsáveis, seja pela transmissão de um conhecimento, pela cura ou pela seguridade social. Assim, ainda de acordo com Bueno (2016), à escola normal, enquanto instituição social, caberia ensinar a ensinar, instituindo métodos pedagógicos que visassem formar os responsáveis pela transmissão de conhecimentos, possibilitando integrar as novas gerações às exigências das novas relações sociais.

O hospital, à medida que foi se descaracterizando enquanto local de reclusão onde o moribundo aguardava a morte, se assumiu como uma instituição privilegiada, contando com recursos humanos e equipamentos para a recuperação da normalidade do doente. Diferentemente dessas instituições, surgiram os hospícios e outras instituições para diferentes deficiências, com uma função básica pautada no isolamento de uma parcela da população, que, devido suas características peculiares, fruto da sua anormalidade, não tinham possiblidade de ser curada.

Na intenção de curar para liberar para o trabalho, a loucura passou a ser, também, objeto de investigação, principalmente a partir das contribuições de Esquirol, com destaque as suas formulações acerca da distinção entre idiotismo propriamente dito e a imbecilidade, manifestações típicas da loucura. A idiotia era definitiva e incurável. Dependendo da obliteração ou debilidade congenial da inteligência, completa ou mais ou menos intensa, havia diferentes espécies de idiotas, alguns não passíveis de serem escolarizados e encaminhados para o trabalho. Já os imbecis eram aqueles que mesmo sem ter bastante inteligência para exercer

funções ordinárias da sociedade, mostravam-se suscetíveis a algum tipo de educação (PEIXOTO, [1837] 2013). Esse processo classificatório irá, justamente, instituir a categoria da deficiência mental.

Sobre essa questão é possível depreender também que a compreensão divulgada por Esquirol da idiotia como uma condição mental geradora de atraso no desenvolvimento, possibilitou a organização e mobilização de representações de caráter deficitário que marcaria, ao longo da história, diferentes nomenclaturas utilizadas para se referir as pessoas com deficiência mental, o que repercutiu, consequentemente, no tipo de tratamento e educação direcionada a elas nas escolas especializadas e nas escolas comuns.

Diferente dos doentes mentais, cabia aos imbecis ou débeis, ou seja, aqueles que modernamente passaram a ser chamados de deficientes intelectuais, um tipo de educação que possibilitasse, não necessariamente o aprendizado das primeiras letras, mas, minimamente, os habilitasse a viver em sociedade. Sobre essa premissa iremos constatar sua maior disseminação e implementação nas instituições educacionais especializadas, a citar oficinas mecânicas, marcenarias, sapatarias, sob a lógica de que esses aprendizados de primeiros ofícios poderiam contribuir para o acesso ao mundo do trabalho, e, consequentemente, somar com a lógica industrial capitalística.

No caso paraense, a formação e a mobilização de representações de "não desejáveis" às pessoas com deficiência ia ao encontro aos ares que Belém, a "Francesinha do Norte" fabulava, diga-se de passagem, sustentada nos preceitos da Pedagogia Científica e da Medicina Higienista.

> Durante décadas, a cidade foi orgulhosamente chamada de a "Paris Tropical", ou então a "Francesinha do Norte", refletindo a construção de um imaginário que as elites tentavam imprimir através da moda, de comportamentos, hábitos e sobretudo pela nova feição que assumia a cidade na administração lemista (SARGES, 2002, p. 115)

Em virtude do apogeu econômico resultado da exploração e comercialização da borracha, iremos notar, principalmente na primeira República, em especial no governo do Intendente Antonio Lemos (1897-1911), um crescimento e uma reurbanização da cidade de Belém. E essa alteração repercutiria na forma como as pessoas com deficiência foram compreendidas.

Se o "agravo" fosse simples, era facultada às famílias das pessoas com deficiência a decisão de inserir seus filhos nas escolas dos normais. Entretanto, sustentada principalmente pela falta de um conhecimento especializado, era, muitas vezes, sugerido a não inserção desses

alunos nas escolas, restando-lhes, em alguns casos, a reclusão em suas próprias casas. Resultado do pensamento higienista preponderante na sociedade da época, que culpabilizava em grande parte o nascimento de anormais aos hábitos degenerados dos pais, manter a pessoa com deficiência, vista geralmente como doentes e/ou incapacitadas, reclusas em casa, evitava a exposição de sua suposta culpa e vergonha. Já no caso das pessoas com deficiência, em especial desvalidas, ou seja, os pobres miseráveis, sem quase nenhuma escolha, restavam-lhes o abandono, a mendicância, a reclusão e o internato.

As ideias provindas da medicina higienista relacionavam à saúde aos preceitos da higiene e dos hábitos saudáveis. O despertar dos médicos no campo educacional, em especial na fração voltada ao deficiente mental e físico, pode ser interpretado, conforme explica Jannuzzi (2012), como uma tentativa de encontrar respostas aos desafios de casos mais graves. Os médicos foram os primeiros a teorizar sobre o assunto, e desde o século XVI, se observa a recorrência de experiências lideradas por estes profissionais com base em discriminações perceptivas que visavam o desenvolvimento de órgãos sensoriais e a aprendizagem de crianças anormais[35].

Baseado nessas ideias havia uma ênfase, como esclarece Arantes (2011), no estabelecimento de uma política eugenista pautada em regras, princípios e medidas determinantes na formação de gerações sadias, bem como, medidas eutécnicas, tanto de caráter profilático, determinando meios para o impedimento da procriação defeituosa; quanto de caráter estimulante, visando melhorar nos indivíduos as manifestações de suas tendências, e consequentemente promover a formação de hábitos saudáveis; isso incluía a educação física, a higiene pré-natal, a higiene da alimentação e a higiene mental.

Investia-se em conhecimentos acerca da importância da puericultura, especialidade médica destinada a formalizar os cuidados necessários à infância, que possibilitou o nascimento de leis de proteção à maternidade e infância; o estímulo à realização de exames pré-nupcial, evitando assim, a união de pessoas consideradas doentes, portadoras de tara ou doenças contagiosas. Posto esses parâmetros, cabia à família "cuidarem em não casar suas filhas com 'avariados', ou seja, 'debochados', 'alcoólatras', 'tuberculosos' e 'sifilíticos'" (ARANTES, 2011, p. 187, destaque do autor).

Como se observa, considerava-se, nesta perspectiva, o álcool como um fator fortemente relacionado à degenerescência humana, uma vez que, segundo as ideias higienistas, os

[35] A este respeito Jannuzzi (2012), destaca os trabalhos pioneiros de médicos que se dedicaram à educação dos anormais, entre eles, Jean Gaspard Itard (1774-1830), Édouard Séguin (1812-1880), Maria Montessori (1870-1952) e Ovídio Decroly (1871-1932).

bebedores acabavam sempre loucos ou enterrados na miséria. O álcool gerava degenerescências que se estendia até a quarta geração, consequentemente, era comum que os filhos nascessem "[...] uns: com beiços rachados; outros: com pés tortos; outros vesgos; uns idiotas; outros surdo-mudos; outros com convulsões, etc." (ARANTES, 2011, p. 184).

Além do álcool, Amador (2015) acrescenta, que eram atribuídas às doenças de caráter hereditário a responsabilidade pela degenerescência humana. Compreendidas pelos médicos paraenses como taras ancestrais, buscavam encontrar no histórico familiar dos enfermos alguma informação sobre seus ascendentes maternos e paternos, principalmente se eles haviam sofrido de alienação mental, bem como, se eram sifilíticos, tuberculosos ou alcoólicos. Tal era a preocupação que nos jornais da cidade se reclamavam providências diante da quantidade de miseráveis feridentos, aleijados, tuberculosos, sifilíticos e morféticos que se propagavam na cidade requerendo medidas rápidas por parte da segurança pública, os que conseguiam fugir a esse cerco eram exilados na sua própria família[36].

A partir do aporte da psiquiatria, Amador (2015) destaca ainda que os médicos da época relacionavam a doença mental, em muitos casos, como resultado da epilepsia, do alcoolismo ou da sífilis, em virtude de tais degenerescências gerarem lesões neurológicas desencadeando distúrbios mentais. No mesmo rótulo de patologias se incluíam doenças físicas, hábitos viciosos, promiscuidade sexual, vadiagem, crime e badernas. Tais degenerescências eram vistas como responsáveis pela quantidade de imbecis, histéricos, aleijados, idiotas, tarados e cretinos que assolavam as cidades. Por essa razão:

> A sífilis junto com o alcoolismo e a tuberculose eram classificados pelos médicos como os três grandes flagelos da sociedade. O primeiro deles, na visão dos doutores, contribuiria para despopulação, pois o marido vitimado contaminaria a esposa e os futuros filhos. Era necessário regular e frear a sexualidade desregrada, antes e durante o casamento: pais saudáveis, filhos saudáveis. Os anunciantes de remédios para sífilis se utilizaram dessa ideia, pautada no medo, para vender seus medicamentos (AMADOR, 2015, p. 53).

[36] Um caso notório desses "exilados da sociedade paraense" foi o escritor paraense Antonio Tavernard (1908-1936). Recuperado pelos estudos históricos e histórico-literários (com destaque para as pesquisas de Vicente Salles e Benilton Cruz, respectivamente), sua trajetória revela que, após a descoberta da hanseníase, a família de Tavernard resolveu construir ao fundo de sua residência uma pequena moradia rotulada de "Rancho Fundo", para servir de moradia ao escritor, dados os valores de higiene, segurança e moralidade que circulavam em torno daqueles contaminados pelo mal de Hansen. Ainda sobre o dramaturgo, jornalista, compositor e poeta, que foi Antonio Tavernard, vale o acréscimo de que circula também a possibilidade de ser ele o autor ou, minimamente, a inspiração para a música "No Rancho Fundo", de Ary Barroso e Lamartine Babo. Este último, em visita ao Pará teria tido contato com a vida e obra de Antonio Tavernard, fato esse que colaboraria para a "mística" em torno da canção composta.

A condição de doença e vícios contrariava a apologia ao trabalho divulgada na primeira república, questão que repercutiria intensamente no início do governo municipal de Antonio Lemos, marcado pelo crescimento gerado pela comercialização da borracha. A cidade de Belém se tornou o centro do Estado do Pará e as decisões políticas traçadas na capital, pelo intendente Lemos, se infiltravam nos demais municípios.

O intendente anunciava que o trabalho só poderia ser valorizado por aqueles que dispunham de certa intelectualidade. Tal compreensão, conforme analisa Sarges (2002), era condizente ao período em que a ideologia do trabalho era usada como uma estratégia para combater a vadiagem que representava um ônus para a administração pública. Buscava-se assim, aumentar o número de fiscais da municipalidade para combater a vadiagem por meio da aplicação de multas, bem como se direcionavam despesas para a construção de locais de confinamentos, como colônias correcionais agrícolas, destinadas a educação e a instrução de pessoas consideradas vadias e mendigas.

A preocupação de Antonio Lemos com a saúde, a higiene e os bons costumes são mobilizados pelo ideário de uma época, que é marcada por um outro tribunal inquisitorial. Nesse tribunal, explica Lobo (2015), fundamentado pelo sonho eugênico do poder médico, buscava-se por meio de um controle estrito sobre a população, o controle do comportamento, não para evitar a perda da alma para os pecados da carne, como nos tribunais inquisitoriais portugueses, mas para evitar a degeneração da raça. Isso justificava a extinção pelo controle dos casamentos e a esterilização dos degenerados.

Havia por parte do intendente da cidade de Belém, uma preocupação com os hábitos da população. No início de sua administração, ao andar pelas ruas reparava os costumes da população, muito dos quais considerados bárbaros para uma capital que ansiava ser civilizada. Destacava a presença de animas domésticos nas ruas e o hábito de quarar roupas nas frentes das casas como um sinal de que os costumes paraenses estavam bem longe de espelhar o discurso europeizado da municipalidade (SARGES, 2002).

Mas em relação as questões relacionadas à saúde e doença, podemos dizer que estas também o afetavam na sua intimidade familiar. O intendente vivia as voltas da doença incurável do filho, mais moço e mais afeiçoado, Manoel Tibiriçá e a situação da filha solteira Cecília Iêrece, portadora de uma doença grave. Quando assumiu a Intendência Municipal de Belém, na primeira reunião ordinária do Conselho Municipal, no ano de 1898, destacou em seu discurso as concepções de ordem, harmonia, civilização e progresso, concepções essas assumidas como medidas iniciais a serem tomadas. Essa reorganização dos serviços municipais que se almejava,

estaria em perfeita harmonia com as leis fundamentais da República e do Estado, correspondendo assim ao novo regime que se instalava no Brasil.

A concepção civilizadora de Antonio Lemos estava sustentada, segundo Sarges (2002), por um pensamento positivista e de um movimento urbanizador similar ao que ocorria na Europa, especialmente na França. Por motivo desses valores buscou em sua atuação administrativa lutar contra a suposta barbárie e atraso que assolava a cidade belenense e seus habitantes. Apesar dos grandes embates com a população, seu projeto civilizador não modificou certas tradições, hábitos e costumes de uma população que vivia em um contexto muito distinto do europeu.

Sobre essa questão, Sarges (2002) acrescenta ainda que, para instaurar a harmonia urbana, Antonio Lemos codificou leis, posturas, regulamentos e resoluções instituindo um novo Código de Polícia Municipal. Criou-se também a Guarda Municipal, por meio da Lei nº 158 de 17/12/1897, um órgão correcional, criado para fiscalizar ruas, praças e jardins e aplicar multas àqueles que transgredissem as novas posturas instituídas pelo poder municipal. Investiu em verbas para a execução do projeto de embelezamento da cidade, obras e estratégias de saneamento norteado por uma obcecada política de higienização do espaço público.

Essa conjuntura instituída buscava imprimir as marcas de uma cidade saudável, alinhada à iniciativa político-administrativa que intentava combater diferentes epidemias, principalmente após julho de 1899, quando a cidade sofreu um surto de varíola, e o problema se tornou mais grave dada a falta de vacina. Visando evitar outras situações similares a essa, o Estado reuniu médicos e determinou que fossem feitas visitas domiciliares para aplicação de vacinas na população de forma compulsória. Tal medida gerou revolta em uma parte da população, que recebia os médicos vacinadores com protestos e insultos.

Em razão da influência do pensamento higienista sobre a ideologia política e social da época, o intendente considerava o clima da região como um dos elementos favoráveis à proliferação de doenças. Somado a isso, atribuía a falta de higiene da população que mantinha supostos focos de infecções em suas casas. Baseado nessas suposições, Sarges (2002) relata que o intendente tomou uma série de medidas rigorosas, ordenando, por exemplo, a inspeção nas casas para avaliar a condição de higiene, iluminação, proibiu a aglomeração de pessoas, e determinou a inspeção dos alimentos.

Antonio Lemos, conforme registra Sarges (2002), construiu cemitérios afastados da cidade e insistiu na construção de um forno crematório para incinerar os cadáveres de pessoas vitimadas por doenças contagiosas. O intendente considerou também que as altas taxas de mortalidade infantil estavam relacionadas ao descuido das mães no contrato de amas de leite.

Os supostos maus hábitos das mães de leite eram os responsáveis pelas doenças adquiridas pelas crianças, levando-as a óbito. Em consequência, baixou, no ano de 1898, uma lei que obrigava as amas de leite serem fiscalizadas pela Diretoria de Saúde Municipal.

Os cortiços também eram considerados pelo intendente como ameaçadores, devido às péssimas condições sanitárias, e das desordens que ocorriam nesses locais, o que, segundo o intendente, atrapalhava a ação moralizadora do poder público. Sarges (2002) ressalta que Antonio Lemos os considerava como focos de infecção, verdadeiras anomalias que destoava completamente do novo projeto estético visado para a cidade. Um antro de mulheres desnaturadas que lançavam ao mundo crianças defeituosas, enfermiças e disformes[37].

Os problemas básicos de higiene eram vistos como os causadores das degenerescências e taras, inclusive a própria deficiência mental foi compreendida como algo atrelado a falta de higiene. Isso justificava, segundo Sarges (2002), a necessidade de fiscalizar a vida privada em sua higiene. Além dos cortiços, botequins, hotéis, pensões, torrefações e padarias foram inspecionadas. Os trabalhadores foram matriculados e observados pelo serviço médico, que também fiscalizava os empregados domésticos, entre eles, as amas de leite e os funcionários municipais; usando dos preceitos da higiene, o intendente mantinha o controle social.

Neste processo saneador, a presença de indivíduos considerados como estorvo, destoava do processo de embelezamento da cidade. Antonio Lemos, sobre a prerrogativa de dar proteção aos pobres e carentes, instituiu, por meio do discurso e ação filantrópica, uma série de medidas. Essas medidas ganharam suporte e contaram com o prestígio da Santa Casa de Misericórdia, principalmente quando incluiu no orçamento estadual de 1896 a 1897 (momento em que atuava como vice-governador), verbas para a conclusão do Hospital da Caridade, e, posteriormente, no biênio 1900-1902, quando o intendente se prontificou como provedor dessa casa (SARGES, 2002).

Esse estratagema, de acordo com a compreensão da autora supracitada, além de posicioná-lo entre os aristocratas e intelectuais, abriu caminho para sua disposição entre os administradores da cidade. Sempre atento a utilizar as obras assistências como forma de se promover, em razão de sua participação nas sessões do Senado Estadual, delegou no ano 1898 que o intendente interino José Henrique Cordeiro de Castro distribuísse ao bispo diocesano uma relevante quantia para ser "partilhada" pelos doze pobres cegos que participariam da cerimonia

[37] Muito da caracterização desses cortiços foi registrada pelo romancista da Amazônia Dalcídio Jurandir (1909-1979), em particular na obra "Chão dos Lobos", publicada originalmente em 1976, pela Editora Record, e que retrata esses ambientes ainda insalubres, e pessoas desafortunadas, no final da primeira república, na periferia de Belém.

de “lava-pés”. Cumprindo a vontade de Lemos, o interino entregou também à diretoria do Asilo de Santo Antonio, uma considerável verba, para auxiliar os órfãos.

Sob a lente da filantropia que, na verdade, representava uma forma de ocultar os desafortunados da sorte e da saúde, Lemos criou, a partir da lógica higienista, o Asilo de Mendicidade, o Orfanato Municipal e o Orfelinato. O Asilo de Mendicidade retirou das ruas uma grande parcela de pedintes, mas, para isso, era necessário distinguir os verdadeiros pobres, mendigos inválidos, ou seja, os que viviam na indigência, dos falsos pobres e vadios, elementos viciosos que buscavam tirar proveito das situações e buscavam se enquadrar, indevidamente, nas oportunas vantagens. Estes últimos, naturalmente, seriam expurgados das ruas por meio das medidas rigorosas que foram tomadas de combate a mendicância.

O projeto de criação do Asilo de Mendicidade foi aprovado em 26 de junho de 1899, e o prédio começou a ser construído dois meses após a aprovação do projeto, em uma área bem distante do centro da cidade, às margens da Estrada de Ferro de Bragança, cuja administração estava sob a responsabilidade da Santa Casa da Misericórdia, porém à custódia da Intendência Municipal. Inspirado no estilo neoclássico italiano foi considerado, pela oposição política, um ato megalomaníaco que destoava da realidade financeira dos cofres municipais. Com a inauguração, ficou proibido esmolar nas ruas, praças, igrejas, edifícios públicos e privados, sob risco de o indivíduo ser enquadrado no código de posturas. Para ser asilada, a pessoa deveria provar com atestado de pessoa idônea que era indigente, não podendo ser louca nem apresentar moléstias infectocontagiosas (SARGES, 2002).

Imagem 10: Asilo de Mendicidade
Fonte: memoriaisdameiadoisnove.blogspot.com

Entretanto, na prática, apesar da suntuosidade que o Asilo apresentava, em seu interior estavam enclausurados os taxados de loucos e maníacos, vistos como uma multidão grotesca de desgraçados. Ali, inicialmente, foram colocadas mulheres consideradas loucas que viviam nas ruas, gerando má impressão a urbe. Mais tarde abrigou-se velhos e crianças abandonadas, que tiveram o seu tempo de infância, muitas vezes, negado em conta da disciplina rígida que impunha os trabalhos domésticos a quem eram submetidas no Asilo e a dura disciplina imposta pelas freiras responsáveis pela instituição (DUARTE, 2008).

Segundo Lobo (2015), o encaminhamento para asilos se dava quando a pessoa representava um perigo social, não necessariamente porque era vadio ou vagabundo, ou era incapaz de trabalhar, mas porque sua condição degenerada era reveladora de uma tendência para perversão sexual e para o crime, por isso era necessário "retirá-los das ruas e promover a profilaxia dos corpos e das condutas" (LOBO, 2015, p. 103).

Antonio Lemos considerava o Asilo de Mendicidade, de acordo com Sarges (2002), uma instituição civilizadora, porém, o que os efeitos revelam é na verdade o expurgo social que estava inerente no projeto modernizador que o intendente tinha para Belém. A mendicância se revelava como um incomodo à ação saneadora e civilizadora do projeto lemista[38].

Entre as obras filantrópicas de Lemos, há destaque para o Instituto Orfanológico para meninos pobres, no lugar denominado Outeiro, criado em 15 de setembro de 1903, para meninos órfãos. Já para as meninas, alguns anos depois, mais precisamente em 17 de janeiro de 1901, foi entregue pela ordem das Filhas de Sant'Anna à administração municipal o Orfelinato, com 46 asiladas, nacionais e estrangeiras. Em 1903, por meio da lei nº 370 de 28/12/1903, o Orfelinato teve sua instrução reorganizada e passou a se chamar Orfanato Municipal de Belém. Estava localizado em uma área central da cidade e não oferecia boas condições de funcionamento. Diante disso, Antonio Lemos sugeriu a construção de outro prédio na Estrada de Ferro de Bragança, na vila de Santa Izabel, em uma área afastada do centro, distante e fora da capital[39] (SARGES, 2002).

[38] Em 1935 o Asilo da Mendicidade teve sua denominação alterada para Asilo de Assistência Social Dom Macedo Costa.

[39] Com a Lei nº 7.433 de 15 de março de 1906, passou a se chamar Orfanato Antonio Lemos, inaugurado solenemente em 1908.

Imagem 11: Instituto Orfanológico
Fonte: Alves (2015)

Imagem 12: Orphelinato Paraense
Fonte: Alves (2015)

É de se salientar que Lemos encarava a filantropia como um “remédio social”. De acordo com Sarges (2002), suas reais preocupações, embora fossem de caráter elitista, tinham

como finalidade aproximar o povo da civilização por meio da música, da arte e da literatura, porém, podemos compreender que esta finalidade não se manifestou na vida de pessoas pobres com deficiências.

Nos registros de Sarges (2002) encontramos, por exemplo, a referência de que a imprensa constantemente solicitava providências por parte da municipalidade em relação aos cegos e aleijados que, cantando, pediam esmolas nas ruas. Provavelmente, sem um espaço voltado para o asilamento de deficientes pobres, estes eram abrigados nos asilos ou continuavam a exercer a mendicância com certo aval da Guarda Municipal.

Como vencidos e apagados da história, poucos são os registros que destacam o protagonismo de pessoas com deficiência na sociedade nortista. Bianor Penalber (1953) contraria essa disposição quando nos permite conhecer a história de Ignácio Moura, um notável matemático nascido em Cametá, no Pará, proveniente de uma família com posses. “Mesmo já completamente cego, ensinava no Ginásio Paes de Carvalho e, às vezes, em casa. Fazia-o magistralmente e de modo a impressionar bem”. Penalber havia sido seu aluno, no último ano que lecionou no citado estabelecimento de ensino, no período da primeira república e por um certo tempo foi guia de Ignácio Moura.

Penalber descreve Ignácio Moura como um homem inteligente, generoso e intelectual, homem com espírito patriótico que gostava de se expressar, como na ocasião das comemorações do tricentenário de fundação da cidade de Belém. Diante das autoridades Ignácio Moura “colocou-se à frente das mesmas, com entusiasmo exemplar, escrevendo mesmo em colaboração com outros intelectuais, expressiva obra” (PENALBER, 1953, s/p). Embora toda essa experiência de Penalber ao lado de seu mestre como guia tenha lhe rendido muitos aprendizados, reclamava o fato de ser criticado por ter desenvolvido essa função:

> Certos indivíduos, fracassados na vida, olham, mas não sabem ver as estrelas, querem humilhar-me dizendo que eu fui guia de cego. Reivindico para mim essa honra. Realmente guiei um cego que era um paradoxo divino, tinha luminosidade no espírito e a projetava, com abundância de sentimentos nobres, sobre os que experimentavam, como eu, a fortuna de acercar-se dele (PENALBER, 1953, s/p).

Penalber (1953) quando menino, pobre e sem distrações, apreciava os passeios que dava pela cidade com Ignácio Moura num carro puxado a cavalo. Foi como guia de uma pessoa cega que Penalber pode realizar aqueles passeios, bem como apreciar certas leituras de livros como *Os Miseráveis*, de Vitor Hugo, regado com os comentários de seu mestre que se apesentava

sempre bem-humorado, distinto, feliz no seu terceiro casamento, tratado com carinho e desvelo por Dona Orminda.

Ignácio Moura se destacou na sociedade da época, onde o mais comum era o cego e o aleijado serem alvo da caridade e da piedade filantrópica, com o aval da guarda municipal por não representar perigo social. Diferentemente ocorria com o idiota, com o louco e com o "surdo-mudo". No que diz respeito ao surdo-mudo, Lobo (2015), esclarece que, a teratologia o comparou ao imbecil, considerada uma das degenerescências mais graves, provocadora de atraso mental em conta da falta de linguagem, tido como violento, de má índole, principalmente quando não era educado.

Em 1912, sob o clima de caos e protestos, Antonio Lemos foi expulso de Belém, depois de uma série de conspirações e brigas políticas. Seus opositores conclamavam a população a esquecer o nome de Lemos, que faleceria em 1913, longe de Belém. Os grupos oligárquicos que se alternavam no poder foram substituídos, no ano de 1930, pelas mãos de ferro e braço de Getúlio Vargas no Pará: Joaquim Cardoso de Magalhães Barata (SARGES, 2002).

Em razão da decadência da exportação da borracha para o mercado internacional, desde 1920, conforme expõe Coelho (2008), o Pará já não mais vivia os ares da *Belle époque*, todavia, ainda sob os ares da política higienista, iremos visualizar, principalmente entre 1920 e 1940, a repercussão dos serviços ligados ao campo médico na educação, a citar as ações sanitárias adotadas pelas escolas que irão repercutir em medidas disciplinadoras baseadas em preceitos de higiene.

Era necessário operar diante de uma série de doenças comuns no Estado, que se alastravam principalmente entre as crianças, como a "tuberculose, impaludismo, sarampo, disenteria amebiana, coqueluche, tifo, disenteria bacilar, difteria, varicela, alastrim parotidite, lepra e paralisia infantil" (COELHO, 2008, p. 18). Outra estratégia que se mantinha era a criação de espaços de isolamento para doentes, que persistiu enquanto prática de segurança social e solução higiênica, restando aos enfermos o abandono e a reclusão.

Em 1923, um novo leprosário foi construído, o de Santo Antonio do Prata, no município de Igarapé-Açu. A criação do leprosário do Prata se deu a partir de um acordo entre o Estado do Pará e a União Federal para a criação do Serviço de Profilaxia Rural, e consequentemente a criação de uma colônia onde seriam enviados a quantidade de leprosos que aumentava na cidade e interior. Representantes do Governo Souza Castro, diante de uma inspeção no Instituto do Prata, onde funcionava uma Colônia Correcional, observaram que o local era adequado para organizar a primeira colônia agrícola de leprosos oficial fundada no Brasil (ARAÚJO, 1924).

Imagem 13: Leprosário do Prata
Fonte:basearch.coc.fiocruz.br

A questão dos acometidos pela lepra se caracterizou como uma chaga na sociedade paraense. Essa situação de descaso foi se agravando ao longo dos anos. Uma conjuntura caótica foi se estabelecendo na cidade de Belém. Dentre todas as mazelas, Ferreira (1953) destacava principalmente os acometidos pelo Hansen, na década de 1950:

> Não queremos referirmo-nos, ainda, a esses desventurados da sorte, que sem terem um abrigo sequer onde possam repousar a cabeça [...], perambulam pelas ruas da nossa capital, sem destino prescrito. Não fazemos alusão tampouco à criança faminta e maltrapilha, cujo destino fê-la só no mundo, sujeita quantas vezes, aos maiores vexames e decepções dos espíritos orgulhosos e anti-cristãos. Não são ainda desses infelizes que vos queremos falar. Não. Mas sim daqueles que afastado do nosso convívio social e quase que divorciados das diversões efêmeras e passageiras da vida experimentando, a mais rude prova da doença, pertinaz e insidiosa da matéria, sentem a tristeza no coração e o constrangimento da alma. Auscultemos, pois, o sussurro de seus gemidos angustiados [...]. Por isso mesmo, não nos esqueçamos nunca de olhar sempre pelos nossos irmãos hansenianos, visitando os hospitais de isolamento onde os mesmos se acham internados (FERREIRA, 1953).

Vivendo em pleno estado de sofrimento em conta do desprezo e da segregação social, os desafortunados da saúde estavam entregues à própria sorte sobrevivendo nos hospitais de isolamento. Alguns se aglomeraram em bairros distantes da capital do Estado formando uma vida social nas colônias, como a de Marituba e a do Prata, que veio substituir o Hospício dos

Lázaros, porém, dado as condições de saúde, muitos se encontravam mutilados, incapazes de exercerem um trabalho produtivo.

Coelho (2008, p. 22) pondera que não havia uma preocupação em atender e amparar os filhos sadios de hansenianos isolados no Leprosário do Prata. As crianças que ficavam órfãs eram transferidas para pavilhões especiais do Asilo Dom Macedo Costa, antigo Asilo da Mendicidade e permaneciam nesse recinto até completar nove anos.

Sob a iniciativa da senhora Eunice Weaver, fundadora da Sociedade de Assistência aos Lázaros, com sede em Minas Gerais, iniciou-se uma campanha de defesa contra a lepra por todo o país, sob o aval do presidente Getúlio Vargas. No Estado do Pará essa campanha da solidariedade conseguiu arrecadar recursos financeiros para a construção do prédio do preventório Santa Terezinha, ligado a Diretoria Geral de Saúde Pública do Estado do Pará, na década de 1930. Dessa forma, visando um controle sobre uma eventual manifestação da doença, se isolavam as crianças.

A esse respeito, esclarece Pacheco (2017) que, inicialmente, as crianças foram isoladas no preventório Santa Terezinha, e posteriormente foram direcionadas ao Educandário Eunice Weaver, criado na década de 1940. Esta instituição, que abrigou filhos de hansenianos até o início da década de 1990, teve suas práticas educativas, organização e funcionamento voltados a vigilância e controle médico, em um contexto dual em que a internação compulsória de crianças revelava tanto uma preocupação acerca das ameaças na infância quanto da infância como ameaça.

Isolando-os, almejava-se em grande parte, controlar a manifestação da doença e antever comportamentos obsedantes. Deduz-se daí o caráter preventivo que foi adotado nas instituições de isolamento, prática que também se deslocou para os espaços de escolarização. A escola, combinando critérios médicos e pedagógicos, passou a ser um local adequado para classificar as anormalidades infantis, operando sobre elas por meio de uma higiene pedagógica fundamentada em um discurso de autoridade e de submissão que era destinado apenas aos loucos, mas que foi, também, estendido às crianças, sob forma de prevenção, isto é, “a infância seria, em si, o lugar não da loucura, mas de um risco ainda maior se apresentasse os defeitos da idiotia, do retardo, de uma educação mal administrada ou de uma má disposição hereditária” (LOBO, 2015, p. 360).

Essa compreensão embasou a reforma do ensino educacional no Estado do Pará, onde pela primeira vez, foi manifestada uma preocupação com a educação de débeis e retardados. Isso se deu na governança de Magalhães Barata, que, ao ser declarado interventor do estado, no

ano de 1930, inaugurou um novo momento político no Pará, o Baratismo[40], em alusão a si próprio (SARGES, 2002).

Mesmo diante de uma crise financeira que o Estado vivenciava, o interventor Magalhães Barata realizou uma reorganização do ensino pautada na doutrina da escola ativa, algo que já vinha ocorrendo nas escolas do sul do país, fato que possibilitou, como veremos no próximo capítulo, as primeiras brechas para se pensar a escolarização das pessoas com deficiência no Estado do Pará.

[40] Para Fontes (2003), o Baratismo corresponde à versão populista da liderança e da atuação política de Joaquim Cardoso de Magalhães Barata, ou simplesmente Magalhães Barata.

CAPÍTULO 2

AS PRIMEIRAS BRECHAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ESTADO DO PARÁ

2.1 A reforma do ensino primário paraense

NUN PALACETE OU NUMA CHOUPANA...

Profa. Blandina Queiroz de Souza*

Ele pode estar bem perto de você! Pode estar em sua casa, em sua vizinhança, num lar rico ou num lar pobre...
Num palacete ou numa choupana...
Pode ser alguém que lhe é muito querido, alguém para o qual você sonhou um futuro brilhante e que não se concretizou...
Ele é diferente dos demais e não consegue aprender...
Na escola é um atrasado, um repetente... na rua, um tolo... em casa, um dependente...
Ele pode ser seu filho que você não compreende, seu aluno que não aprende nada e que passa na escola por vadio, seu vizinho indócil e simplório, o alvo da gozação popular e da impiedade humana...
Ele é uma Criança Excepcional.
É um Retardado mental.
Um Deficiente Intelectual que precisa ser ajudado!
O Excepcional está em toda parte.
Ele não conhece fronteiras, línguas ou religiões.
Ele pode estar bem próximo de você, no lar humilde ou no lar abastado.
Num palácio ou numa choupana...

* Orientadora do Ensino, especializada na Educação de Excepcionais. Membro da APAE do Pará. Contribuição à Semana Nacional da Criança Excepcional. Jornal A voz católica. Macapá, 20 de agosto de 1966.

O texto produzido por Blandina Torres, uma das pioneiras do esforço de escolarização de pessoas com deficiência no Estado do Pará, revelava uma preocupação com um segmento populacional negligenciado na sociedade. O texto da professora reunia algumas ideias da época acerca da deficiência, cuja manifestação se apoia na indistinção de classe social e justifica assim o apelo dramático a nossa sensibilidade.

Num palácio ou numa choupana, era possível encontrar um excepcional, “alguém que não conseguia aprender”, por isso requereria um tipo de educação especial, que propiciasse uma outra imagem sobre ele, sem necessariamente negar a representação que ele já tinha, que não possui fronteiras, principalmente temporais, do excepcional como anormal, degenerado, atrasado, repetente, vadio, dependente e motivo de escárnio na sociedade. Posto essa configuração, veremos nesse capítulo que esse tipo de educação encontrou guarida na esteira do movimento da Escola Nova, seminal a partir da década de 1920 no Brasil, no Pará de forma mais intensa a partir da década de 1930.

Estabelecidos por meio do Decreto nº 235 de 26/03/1931, os preceitos da Escola Nova no Pará apontavam para uma reforma no ensino primário paraense na medida em que objetivavam viabilizar o ensino ativo. Nacionalmente, esses preceitos e as reformas do ensino primário nos estados brasileiros, propiciaram as primeiras brechas que subsidiariam pensar uma educação para pessoas com deficiência. Sobre essa possibilidade, as ponderações de Nagle (2001) incidem luz sobre a questão quando ressalta a educação no Brasil na primeira república:

> No nível anterior ao primário, aparecem os jardins de infância e as escolas maternais, estas destinadas a receber filhos de operários; também ganham algum desenvolvimento **as instituições escolares especiais, destinadas a crianças que apresentam deficiências orgânicas ou pedagógicas**. Serão, contudo, as escolas profissionais, que merecerão dos reformadores maior atenção (NAGLE, 2001, p. 292 - grifo nosso).

Tal investida estava atrelada principalmente com a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1931, e consequentemente com a redefinição das políticas públicas para o setor educacional. O caráter excludente da educação era apontado no Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, como uma questão crucial a ser resolvida. Apontava diretrizes para uma política educacional visando à democratização das relações sociais por meio do direito à educação e a universalidade do acesso à escola (COELHO, 2008).

Ainda sobre essa questão, as compreensões realizadas por Monarcha (2005) colaboram para se pensar as brechas que o movimento da Escola Nova propiciou para a educação de pessoas com deficiência, seguindo o sonho republicano de educar a todos. No Brasil, entre 1910 a 1930, segundo o autor, a mobilização de diversas vanguardas estéticas, políticas e culturais, em meio aos impulsos industriais, conflitos militares, sociais e ideologias modernizadoras, recrudesceu a busca heterogênea e polifônica do novo em educação e ensino.

Essa educação moderna com ares otimistas, amparada pelo movimento da Escola Nova, preconizava uma educação para todos. Isso implicava em uma revisão dos métodos pedagógicos, remodelação das instituições escolares, e, consequentemente, uma nova visão de educador, compreendido como um agente fornecedor dos meios para garantir à criança se desenvolver por si, o que implicava outra concepção de infância, fundamentada pela institucionalização do respeito à criança, sua atividade pessoal, seus interesses, experiências e necessidades. Sobre essas compreensões, Nagle (2001) sublinha que se erigirá o edifício da Escola Nova. Consequentemente, sofreram transformações radicais:

> [...] o papel do educador, a natureza do programa escolar, a noção de aprendizagem, os métodos e técnicas de ensinar-aprender, enfim, todo o aspecto interno das instituições escolares. O que importa agora é a realização

> das potencialidades contidas na personalidade integral da criança, em cada etapa do seu desenvolvimento, com que se transforma a própria atmosfera do ambiente escolar (NAGLE, 2001, p. 321).

Visando essa orientação e ancorada em uma vertente psicopedagógica, houve, como explica Jannuzzi (2012), uma total confiança na psicotécnica, em virtude das influências vindas principalmente da França, a partir de 1909, fruto das pesquisas em psicologia genética e diferencial, sobretudo por meio das obras de Alfred Binet (1857-1911), criador dos testes de inteligência. Por meio desses testes era possível organizar classes homogêneas de acordo com uma suposta avaliação da maturidade dos alunos, pois se acreditava que tal organização facilitaria o ensino e a aprendizagem.

A vertente psicopedagógica é tributária da psicologia e da educação. Nasceu da necessidade de reduzir ou remediar supostas dificuldades de aprendizagens presentes nas crianças, que se manifestavam no aspecto cognitivo e no comportamento social. Com isso, a criança tornou-se o foco dos diagnósticos e de intervenções. Nessa esteira, a metodologia foi compreendida como um aspecto do processo terapêutico, cujo objetivo maior era investigar a etiologia da dificuldade de aprendizagem, para a partir do conhecimento das causas e origens da dificuldade, submeter a criança a um processo de nomeação e classificação.

O impacto do psicopedagógico em relação às pessoas com deficiência foi maior em relação às deficiências intelectuais ou múltiplas, principalmente em conta dos conhecimentos que foram se estabelecendo em torno da idiotia como uma variação do processo de desenvolvimento, que podia ser avaliada recorrendo a psicometria.

A idiotia, diferentemente da loucura, ocorria na infância. Não representava uma doença, e sim uma variação do processo de desenvolvimento, algo próprio da infância (LOBO, 2015). Essa compreensão justificou a vertente psicopedagógica, cujos métodos permitiu estabelecer hipóteses de um conhecimento acerca da criança comparando sua idade mental e sua idade cronológica. Na organização das classes homogêneas, havendo variação nessas idades, se elegia a idade mental, formando turmas com crianças de idades diferentes, proporcionando um grande equívoco que atravessou décadas.

Com a confiança na psicometria, os professores tinham em mãos um instrumento privilegiado para identificação das diferenças individuais e a partir dele era possível organizar classes homogêneas e classes especiais para retardados. Assentados na psicometria se rotulavam os excepcionais, principalmente, os deficientes mentais; e de forma avessa, formulava-se um discurso com força de verdade sustentando práticas e garantindo um espaço legítimo a estas pessoas na educação.

Utilizando da credibilidade presente na matemática, a psicometria emergiu como uma solução científica que justificava a seleção, classificação e direcionamento dos alunos com deficiência mental. Junto à psicometria, outros conhecimentos como eugenismo, higienismo e saúde pública alcançaram um estatuto de conhecimento científico proporcionando um novo clima social e educacional. Sob a égide do movimento eugenista era necessário recorrer a soluções de caráter higiênico visando à promoção da saúde pública. De forma conjunta e coordenada, educação e saúde foram compreendidas como fatores fundamentais para regenerar o país consonante a ideia de sociedade moderna. Junto a isso foram somados outros conhecimentos, como descreve Coelho (2008):

> Para uma geração já inserida no processo de industrialização e vivenciando novas experiências culturais, era importante o conhecimento dos princípios da ciência, como exigência para a preparação para o trabalho; da educação moral e cívica, como elemento de controle e civilidade; e da educação física, como atividade que objetivava fortalecer o corpo, torná-lo ágil e discipliná-lo para a obediência. Outro saber valorizado culturalmente, a higiene, era considerada um dos fatores de regeneração da sociedade e se constituiu em uma prática pedagógica da escola primária. A crença na higienização e no saneamento compôs a representação de uma sociedade moderna e civilizada que, para funcionar bem, ou seja, ser governável, precisaria desinfetar o espaço físico da cidade e o corpo de seus cidadãos (COELHO, 2008, p. 6).

Tal compreensão propiciou uma direção científica que teve nos testes de maturidade uma grande expressão. Por meio dele, era possível discriminar entre as crianças atrasadas as que possivelmente poderiam ingressar nas classes normais e as que demandavam classes especiais. Esse direcionamento além de dar conta da heterogeneidade de crianças, muitas delas originárias das camadas mais pobres da população, isentava, também, os professores do exercício arbitrário do julgamento e de um fardo moral.

A premissa de que a educação deveria preparar a criança para a vida moderna, preconizada pelos conhecimentos médicos e pela vertente psicopedagógica, proporcionaram benefícios aos considerados anormais, porém, de acordo com a avaliação de Jannuzzi (2012, p.45), o que estava presente no discurso e na prática era a preocupação com a ordem, com o intuito de tornar os anormais produtivos.

Assim, por meio da educação, os ditos anormais seriam incorporados ao trabalho. Logo, subjacente à defesa de sua educação estava os anseios de elevação das cifras econômicas dos cofres públicos e dos bolsos de particulares, o que, por conseguinte, se evitaria gastos com manicômios, asilos e penitenciárias.

2.2 O ensino especial para débeis e retardados

Com a reforma o ensino primário passou a ser obrigatório e gratuito para meninos e meninas entre sete e catorze anos, que residiam nas cidades, vilas e povoações, ou num raio de dois quilômetros desses centros de população. As crianças que não pudessem aproveitar o ensino das escolas diurnas eram obrigadas a frequentar escolas noturnas, caso houvesse.

A obrigatoriedade era dispensada nos casos em que os residentes estivessem a mais de dois quilômetros da escola pública, os que alegassem e provassem, por seus responsáveis, impedimento físico ou mental, os que tivessem idade superior ou inferior a escolar, os que recebiam instrução primária particular, e os que já possuíam estudo suficiente comprovado por meio de diploma ou certidão (FREITAS, 1934).

Nesse encaminhamento convém destacar determinados grupos que o governo se isentava de prover o ensino, como os ribeirinhos, quilombolas, e outras comunidades tradicionais instaladas fora do raio de quilômetro definido. De certo, a própria dimensão do Estado paraense serviu para justificar a falta de investimentos na educação nos municípios mais distantes, ainda mais nesse momento que o acesso ao interior do Estado se dava, basicamente, por suas estradas de terra e rios[41]. Havia uma outra distância, porém simbólica, que incluía as pessoas com impedimento físico ou mental nesse grupo, dos “desobrigados” ao ensino. Além deles, as crianças pequenas, menores de quatro anos, e as com mais idade. Essas crianças maiores com distorção de idade série, justamente por falta do acesso ao ensino, somente conseguiam se escolarizar por meio das classes multisseriadas, uma realidade na Amazônia Paraense, onde se reúne em uma única sala crianças com distintas idades e níveis educacionais diversos instruídos por um professor, geralmente leigo e da própria comunidade, que a subsidia financeiramente por reconhecer nele um pouco mais de instrução, em relação aos demais.

O ensino público primário compreendia a escola infantil, para crianças de quatro a seis anos de idade; o primário, distribuído em cinco anos; o ensino prático popular, que funcionava nas escolas noturnas com a duração de três anos; e o ensino especial, para alunos débeis orgânicos e retardados pedagógicos. O ensino especial deveria ser ministrado em um dos grupos escolares da capital, até que o governo pudesse destinar um prédio apropriado (FREITAS, 1934).

---

[41] Essa observação refere-se a 1930, no entanto, como veremos no capítulo 4, as ações educacionais, implementadas nas décadas seguintes, permaneceram centradas prioritariamente no meio urbano. Verificou-se, ainda, não haver referências, nos documentos analisados e nas entrevistas, que contemplasse a escolarização de pessoas com deficiência junto as comunidades tradicionais no Estado paraense.

Imbuídos de corresponder aos interesses democráticos da nova república e de formar uma identidade coletiva, caberia à escola primária não apenas instruir, ou seja, exercitar na criança sua faculdade de apropriação dos conteúdos curriculares, mas educá-las, ou, de acordo com o contexto da época, civilizá-las. Seguindo o exemplo de outros estados, o Pará somava a estratégia das autoridades políticas, que viam na uniformização das medidas uma forma de garantir o domínio de um projeto intelectual preconizado na época, porém o governo reconhecia os desafios de se realizar com sucesso as expectativas do novo modelo educacional, em virtude dificuldade econômica pela qual atravessava, principalmente depois da quebra do comércio da borracha. Além do mais, atribuía-se como entrave a falta de formação dos professores, que em muitos casos eram leigos e tinham como tarefa modernizar a escola em uma sociedade com um quadro significativo de pessoas que não sabiam ler e escrever (COELHO, 2008).

Essa mesma reforma, de 1931, de acordo com o entendimento de Coelho (2008), seguiu a concepção de educação integral apresentada por Herbert Spencer, na obra *Educação: intelectual, moral e física* (1901) que trata a vida moral, seguida do conhecimento intelectual e da educação física, como base para a educação da criança. Empreendendo leitura dessa obra a autora chama atenção para o fato de Spencer aludir os enunciados de Johann Heinrich Pestalozzi, ao ressaltar a importância de o processo educativo respeitar o processo natural da evolução do espírito da criança.

Aliás, alusões à Pestalozzi eram frequentes nas revistas pedagógicas brasileiras e paraenses dos anos 30. Como destaque, temos a *Escola: Revista do Professorado do Pará* (1934- 1936), que considerou Pestalozzi como "pai da educação moderna". Os princípios do pedagogista e educador suíço, divulgados na revista, visavam instilar nos docentes uma outra concepção de infância e de ensino. Jinarajadasa (1934), por exemplo, ressaltava em seu artigo que o princípio fundamental da educação, de acordo com a orientação de Pestalozzi, era a crença de que o ser humano devia ser amado. Outro princípio enfatizado aos professores era de que a instrução teórica devia se aliar a ação. Tais princípios serviram de base para a organização de uma educação especial no Pará.

Visando garantir aos professores uma orientação mais segura em relação à nova prática pedagógica que prezava a reforma do ensino primário, o governo paraense, segundo Coelho (2008), solicitou ao governo da capital federal[42], uma orientadora educacional. Dessa feita, em 1934, chegou a Belém para tal atividade, a professora Ofélia Boisson Levi Cardoso[43]. Consequentemente, se buscou consolidar no Pará, a partir das orientações da professora, o

[42] Na época a cidade do Rio de Janeiro
[43] Que estava à frente do Serviço de Ortofrenia e Psicologia na cidade do Rio de Janeiro.

modelo de homogeneização das classes, o ajustamento disciplinar e o aparelhamento do espaço escolar, substanciados em conhecimentos doutrinários e científicos que garantissem ao Estado o controle regular da administração do ensino.

A intenção com a chegada dessa orientadora era fortalecer e legitimar a implantação do Serviço de Orientação de Ensino (SOE), que tinha como objetivo avaliar as tarefas dos professores. Esse serviço focava, também, nos resultados dos testes de maturidade nos alunos, visando assim organizar turmas por meio do nível de aprendizagem; direcionava as provas que ocorriam trimestralmente, as avaliações do final do ano, bem como revisava os testes. Com os resultados, o SOE avaliava o trabalho dos professores, da mesma forma que possibilitava uma compreensão acerca do grau de aprendizagem dos alunos.

Correspondendo ao projeto republicano do Estado Novo, que tinha a educação como alavanca para a modernidade, entre o final da década de 1930 e os anos iniciais da década de 1940, segundo Coelho (2008), ocorreu uma série de melhorias socioeducacionais para a população paraense. Houve, por exemplo, uma expansão do número de vagas no ensino público, a construção de grupos escolares na capital (no centro e nos bairros periféricos da cidade de Belém) e a implantação do curso normal rural[44] em alguns municípios do interior do Pará. Mesmo com todos esses expressivos acréscimos, havia uma considerável fragilidade na estrutura administrativa educacional, advinda, em grande parte, da carência de profissionais qualificados e da falta de investimentos suficientes no setor educacional, que garantisse uma maior fiscalização do ensino, sem contar a intervenção de políticos nas decisões educacionais, entrelaçadas a seus compromissos pessoais e as suas manobras políticas.

Diante dessa conjuntura, inferimos também que a reforma do ensino primário paraense propiciou as primeiras brechas para se pensar uma educação para pessoas com deficiência ao instituir o ensino primário obrigatório e gratuito a todas as crianças, entre sete e catorze anos, inclusive aos considerados débeis e retardados, por meio do ensino especial. Entretanto, na prática, não houve o acesso de alunos com deficiência nas escolas regulares.

É bem provável que até 1955, as crianças mais comprometidas não estavam matriculadas na escola primária regular no Pará. Talvez algumas poucas crianças com menos comprometimentos, provenientes, principalmente, das classes mais remediadas, poderiam estar matriculadas. É bem provável que, por motivo dessa produção simbólica e valorativa que se construiu em relação à pessoa com deficiência, houve uma inviabilização desse ingresso na escola primária. Para completar, não havia, naquele momento, professoras com formação

[44] Curso para a formação do professor para o meio rural.

específica na área atuando na instrução pública. Além do mais, em decorrência do regulamento isentar a oferta do ensino especial, os pais se sentiam amparados pela não obrigatoriedade de matricular seus filhos que apresentavam impedimentos físico ou mental.

Não há nos Anuários Estatísticos do Brasil, dos anos de 1931 a 1955, nenhuma alusão à matrícula de alunos com deficiência na escola primária paraense. Mesmo no ano de 1955[45], quando se inicia as primeiras preocupações oficiais por parte do Estado Paraense em relação à educação do excepcional, não há alusão a esse alunado. De certo podemos afirmar que a matrícula de alunos com deficiência só começa a ser registrada após a consolidação das primeiras escolas especializadas públicas, como a Escola de Cegos, criada em 1953, mas que passou a funcionar em 1955; e a Escola de Surdos Professor Astério de Campos, em 1960, solenemente inaugurada em 1961.

Em 1955 ocorre a matrícula dos alunos com deficiência mental, com a criação do Curso Pestalozzi do Pará, no âmbito privado. Também na esfera privada foi criado, em 12 de março de 1973, o Instituto Filippo Smaldone, que funcionava em regime de internato; se destacava na cidade paraense pelos equipamentos modernos visando o atendimento de crianças surdas, provenientes, principalmente, das classes mais abastadas, sob a responsabilidade das freiras salesianas dos Sagrados Corações, provenientes de Roma-Itália.

De forma geral, podemos considerar que é a partir de 1930 que se iniciam as primeiras preocupações em relação às pessoas com deficiência no Estado do Pará, impulsionado, principalmente, por um ideário produtivista, que via na educação a possibilidade de formação de mão de obra, não necessariamente escolarização. No entanto, é somente a partir da década de 1950 que se iniciam as primeiras ações especializadas, também embasadas nesse ideário.

A nosso ver, a formação dessa mão de obra, mais do que responder aos desígnios do ideário de trabalho produtivo, serviu como forma de propaganda, capaz de justificar e legitimar uma educação tão redentora a ponto de alcançar até aqueles considerados menos desenvolvidos mentalmente. Tal direcionamento gerou um efeito de herança no presente, que observa o trabalho exercido pela pessoa com deficiência não como manutenção de vida, mas como ocupação, o que revela, consequentemente, um certo desprestígio que se construiu e se divulgou em relação às experiências das pessoas com deficiência, em especial, no que se refere a sua escolarização e trabalho.

---

[45] Em 1995, no Estado do Pará, havia na educação infantil 1.251 crianças matriculadas, sendo 718 no ensino estadual e 533 no ensino particular. Já no ensino fundamental, tinha-se 71.205 crianças em escolas estaduais, 17.060 em escolas municipais e 11.050 em escolas particulares. No ensino complementar, que incluía o ensino profissional, totalizava-se a quantia de 1.937 alunos, sendo 1.599 matriculados no ensino estadual, 61 no ensino municipal e 277 no ensino particular.

Vimos até aqui, que grande parte das preocupações em relação às pessoas com deficiência estavam atreladas a uma questão de saúde e segurança pública, envoltas às ideias da medicina higienista. A partir de 1950 essas ideias serão combinadas a outras. Produtividade, mérito, e, sobretudo, regeneração social serão apropriados no discurso da educação, que alcançando as pessoas com deficiência, buscavam garantir por meio da escolarização a prevenção de males, bem como, a formação de um tipo de mão de obra que havia, supostamente, sido excluída do ideário produtivista, em um contexto político tumultuado, economicamente em crise, marcado por uma grande quantidade de pessoas, com e sem deficiência, fora da escola.

2.3 O contexto político, econômico e educacional na década de 1950

As ações voltadas ao excepcional começam a ser organizadas a partir de 1950, em um contexto político, econômico e educacional de mudanças. Essas mudanças se dão com a subida do General Alexandre Zacarias de Assumpção (1951 a 1956) ao governo do Estado do Pará, após uma tensa eleição, na qual concorreu com o General Magalhães Barata. Como vimos no capítulo anterior, o governo de Magalhães Barata[46], se estendia desde a década de 1930. Pela primeira vez o partido de oposição ao governo Baratista, assumia o Estado, depois de uma série de acontecimentos violentos, que caracterizou o início dos anos 50 como o mais violento da história política do Estado (FERREIRA, 2003).

Esclarece Ferreira (2003), que ocorrida sob a garantia do governo federal, já se esperava, desde o início do ano de 1950, que o clima político para as eleições de 3 de outubro de 1950 não seria nada pacífico. Para se ter uma ideia do litígio, entre os grupos políticos, em 11 de janeiro de 1959, no dia do aniversário de Paulo Maranhão, diretor do Jornal Folha do Norte[47], o jornalista e grande opositor do governo de Magalhães Barata teve seu corpo coberto de fezes, devido a um ataque de um bando formado por seus adversários.

Outros dois fatos conflituosos, conforme registrou o autor, também chamaram a atenção da sociedade paraense: o assassinato do jornalista Paulo Eleutério Filho e a morte do estudante

[46] Nos anos de 1930 a 1935, Barata exerceu sua primeira Interventoria no Pará; nos anos de 1943 a 1945 lançou-se a uma segunda Interventoria. Derrotado nas eleições governamentais de 1950 (em que foi vencido por Zacarias de Assumpção), Barata retornaria ao governo em 1955, com enorme prestígio, saindo do cenário político paraense em 1959, quando veio a falecer, no exercício do poder.

[47] O Jornal Folha do Norte foi criado em 1896 por Enéias Martins e Cipriano Santos. O jornal fez oposição a Antonio Lemos até sua saída da política em 1912. Em 1917 o jornal foi assumido por Paulo Maranhão, que combatia a política do governador Magalhães Barata. Em 1966 com a morte de Paulo Maranhão, o jornal passou a ser administrado pelo filho, Clóvis Maranhão que o vendeu para o empresário Rômulo Maiorana, proprietário do Jornal O Liberal. As tiragens da Folha do Norte foram extintas em 1974 (MASSARANI, SEIXAS, CARVALHO, 2013).

Caldas Brito, em um comício, no Largo da Memória, enquadrada esta última ação, como fatídica, acidental, porém, bastante explorada pela Coligação, pelo grupo político contrários à Barata, que colocava o caso do estudante paraense ao lado de outro jovem estudante de Pernambuco, Demócrito Souza Filho que, em 1945, conforme o Manifesto do Departamento Estudantil Progressista, regou "as ruas do Recife com o seu próprio sangue para que fecundasse a semente das liberdades constitucionais" (FOLHA DO NORTE, 19/07/1953).

Com 586 votos de diferença, a Coligação de Zacarias de Assumpção venceu o candidato Magalhães Barata, porém essa quantidade de votos ocasionou um conflito judiciário. Explica Ferreira (2003) que, por obra dessa situação, houve a intervenção do Tribunal Regional Eleitoral, que gerou um novo resultado que dava vitória à Barata, com uma diferença de 295 de votos. A Coligação recorreu ao Supremo Tribunal Eleitoral que deu uma nova decisão judicial, possibilitando a vitória de Assumpção por 582 votos favoráveis. Eleito pelo voto popular, a posse de Zacarias de Assumpção representava o fim do ciclo de Magalhães Barata, no entanto, em menos de um ano, alguns dos próprios situacionistas se posicionaram contra o governo, enfraquecendo-o politicamente. Em virtude dos conflitos judiciários, Zacarias de Assumpção só assumiria o governo em 20 de fevereiro de 1951.

Em termos econômicos, o novo governo se deparou com uma crise que se alastrava desde 1910 com a quebra do comércio da borracha. Segundo Coelho (2008), mesmo com as medidas adotadas pelos governos anteriores de redução e contenção de gastos no serviço público e com o investimento na industrialização, a falta de verba atingia todos os setores, inclusive a educação.

Na Folha do Norte era anunciado que mesmo diante da crise econômica que afetava todas as atividades das indústrias, do comércio e da agricultura que resultava em uma diminuição das finanças públicas, o governo buscava atender as mais urgentes necessidades do aparelhamento escolar e melhor instalações de escolas. Cavalcante Filho justificava que o fato de ter assumido um governo com mais de um milhar de estabelecimentos de ensino, em funcionamento, sem equipamentos, seria impossível, dentro de pouco tempo, remediar males que vinha das gestões anteriores. Fazia-se imperioso a realização de um estudo sério da situação educacional no Pará, assim como se faziam urgentes as construções, reformas e instalação de equipamentos nos diversos grupos escolares do Pará (FOLHA DO NORTE, 8/01/1954a).

A forma como José Cavalcante Filho descreveu a situação da educação no Estado, no início dessa década, permite sondar o papel estratégico do setor educacional nos rumos operados pelos diferentes governos estaduais. Segundo ele, o Departamento de Educação e Cultura (DEC), órgão responsável pela educação no Estado, estava submetido à intervenção de

políticos que o utilizavam para suas “arremetidas eleitorais”, com pouca preocupação com sua estrutura administrativa, revelando uma contradição em seu papel que seria o de construir o Brasil de amanhã. Ressaltava a forma como o novo governo havia encontrado o Departamento:

> O setor educacional do Estado, que, entre tantos, sobrepunha-se como o mais político e o que melhormente servia para arremetidas eleitorais, foi encontrado pelo atual governo em situação evidentemente precária, sem recursos materiais, sem planos, entregue às oscilações do seu próprio destino. Foi um trabalho hercúleo, retirar do caos um acervo, que antes de tudo, não pertencia a facções, mas sim ao povo, às gerações que se formam, para construir o Brasil de amanhã. Preocupação das maiores que encontrou e resolveu enfrentar, por isso mesmo, o trabalho de recuperação do antigo Departamento de Educação e Cultura, exigiu eficientes providências, para que hoje, a atual Secretaria de Educação possa apresentar trabalho positivo, de iniludível utilidade (CAVALCANTE FILHO, 1953a).

Na gestão de Zacarias de Assumpção, o Departamento de Educação e Cultura foi extinto e no seu lugar foi criado a Secretaria de Educação e Cultura, tendo à frente José Cavalcante Filho. Essa ação estava dentro do seu plano administrativo-político do Estado, previsto na Lei de reordenamento nº 400 de 30/10/1951, que extinguiu a Secretaria Geral do Estado e seus respectivos Departamentos de Finanças, Obras, Terras e Viação, assim como o Departamento de Saúde Pública e de Educação e Cultura, o DEC. Substituídos os departamentos, foram criadas cinco Secretarias de Estado: Interior e Justiça; Economia e Finanças; Obras, Terras e Viação; Saúde Pública; e a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC)[48], que veio substituir o antigo DEC.

Apoiado no ideário da educação como insígnia da modernidade, o novo governo elegeu a Educação como setor estratégico e direcionou à recém-criada SEDEC, o papel de colaboradora leal e eficiente. Assim, por meio das ações direcionadas pelo Secretário de Educação, o novo governo investiu em uma organização do setor educacional, diante de uma crise política, econômica e moral a qual estava inserido, que refletia, entre outros, na suspensão dos vencimentos dos professores.

Nessa mesma esteira, o novo governo observava como necessário produzir, principalmente entre os docentes, um consentimento e, consequentemente, uma legitimidade, de que após um longo período vivendo sob os desígnios do baratismo, a criação da SEDEC era indispensável para concretizar a tão desejada educação moderna, e assim, corresponder às ideias

[48] Em razão de uma nova reorganização administrativa, a SEDEC passou a ser denominada SEDUC, por meio do Decreto nº 7.394 de 31/12/1970. Educação e Cultura são desatreladas, no ano de 1975, por meio da Lei 4.589/75, quando é criada a Secretaria de Estado de Cultura, Desportos e Turismo, alterando definitivamente a denominação de Secretaria de Estado de Educação e Cultura para Secretaria de Estado de Educação. No texto, buscaremos considerar essa temporalidade, fazendo jus as transformações ocorridas na instituição.

renovadoras que gizavam o quadro educacional nacional, o que por sua vez possibilitaria o fortalecimento de outros tipos de ensino que passavam a merecer a atenção dos reformadores, como a educação infantil, o ensino profissional e a educação especial.

O fato é que, ainda nos anos de 1950, havia um grande desafio no Estado do Pará, que se estendia desde a década de 1920, de implementar no Sistema Estadual de Educação um modelo educacional que figurava certo ar de novidade em relação ao sul e sudeste brasileiro. A escola ativa requeria um aparato, todavia, nas escolas paraenses nem mesmo o suprimento de carteiras estava resolvido.

A falta de mobiliário revelava a precariedade dos espaços físicos, principalmente no interior do Estado, o que dificultava qualquer iniciativa. Os preceitos da Escola Nova encontravam eco na retórica do Secretário da SEDEC, mas, na prática, reconheciam-se os desafios para realizar as expectativas da escola ativa de modo desejável. Essa situação dificultava mais ainda o acesso de alunos com deficiência nas escolas. Outras situações também emergiam, tensionando a conjuntura educacional. Entre elas, sobressaia-se a fragilidade dos Conselhos Escolares, cuja função consistia em:

> [...] fiscalizar a obrigatoriedade do ensino, o desempenho do professor e o cumprimento do regulamento de ensino nas escolas que fossem de responsabilidade direta do Estado, além de organizar e emitir relatórios sobre o funcionamento da educação no município (COELHO, 2008, p. 153).

O Conselho funcionava em cada localidade do Estado, formado por cinco membros que eram escolhidos pelo caráter de idoneidade. A ideia de cidadão apregoada pelo regime democrático, implantado com a república, visava sublimar os desejos particulares em prol do interesse coletivo. Em consequência dessa compreensão, os conselheiros não recebiam honorários para desenvolverem a inspetoria em suas localidades.

Além da fragilidade dos Conselhos Escolares, havia ainda como queixa do Governo a grande quantidade de professoras leigas que não cumpriam o programa escolar estipulado, e que insistiam na utilização de métodos punitivos e contrários a recomendação do Regimento do Ensino Primário. Agravando ainda mais essa circunstância, Cavalcante Filho (1953b) acrescentava a oposição política que acusava o novo governo de descaso e desídia, engessando os ânimos mais otimistas. Em suas palavras assim ponderou:

> Não é de hoje que venho reclamando medidas capazes de melhorar a situação de ensino primário do Estado, dadas as circunstâncias de falta de mobiliário escolar e casas para instalação de muitas escolas [...]. Os que nos acusam de descaso e de desídia, se considerassem conscienciosamente as razões que nos impedem de transformar tudo em poucos meses, sem dinheiro porque as

> verbas são insignificantes para as necessidades do ensino público (CAVALCANTE FILHO, 1953b).

De certo, a SEDEC estava diante de uma série de obstáculos financeiros. A Secretaria encontrava dificuldade para atender aos pedidos de muitos lugares da capital e do interior. Simultaneamente, para a recuperação de próprios estabelecimentos do Estado, alguns órgãos requeriam reforma geral para não ruir. A situação da SEDEC talvez fosse a mesma condição de outras secretarias, porém suas dificuldades pareciam ser aumentadas na medida em que precisava administrar uma minguada verba, que, para piorar, era condicionada a Secretaria de Estado de Economia e Finanças, revelando assim não só a escassez econômica, mas também a frágil autonomia institucional, como reitera José Cavalcante Filho (1953b):

> A dotação orçamentária que temos, é diminuta, e somente podem ser movimentadas as verbas respectivas pela Secretaria de Estado de Economia e Finanças, obedecendo rigorosamente a aplicação por duodécimo. Ficamos à vista do exposto, em situação de não poder autorizar despesa alguma sem o controle de outra Secretaria.

Diante disso, a educação paraense apresentava um cenário caracterizado pelo grande número de alunos que não conseguiam ingressar nas escolas, pela quantidade reduzida de escolas e vagas, ou ainda aqueles que não conseguiam permanecer na escola, principalmente em razão dos testes de maturidade, bem como os exames de certificação elementar que selecionavam alunos de acordo com seu nível de aprendizagem. Dessa forma, justificavam situações de não aproveitamento à competência do aluno, ou seja, os agouros vividos por quem conseguia se manter na escola sustentava um processo de justificação da exclusão daqueles considerados inaptos à escola.

Sobre esses instrumentais de medição e conferência de aprendizagem, Freitas (2016) enfatiza que, na verdade, tratou-se de instrumentos de avaliação que visavam corresponder aos critérios adotados para a organização de classes homogêneas, todavia, em sua execução tornavam a escola pública excludente e propícia a reprovações desnecessárias.

Essas reprovações, muitas vezes, foram legitimadas por meio de portarias governamentais que isentavam o Estado e responsabilizava o aluno pelo seu suposto fracasso escolar, como a recomendação do Secretário da SEDEC, presente na Portaria nº 51 de 05/03/1954, aos diretores de estabelecimentos de ensino primário para o desligamento da matrícula de alunos reprovados duas vezes consecutivas.

Em consequência dessa conjuntura desfavorável, em relação as medidas adotadas, pode-se subentender a produção de um quadro de alunos rotulados como incompetentes, rótulo esse que terá sua justificativa nas teorias de insuficiência cognitiva, apoiadas na ideia da deficiência mental e física como responsáveis pelas situações de fracasso escolar.

A criação da SEDEC, e consequentemente as mudanças administrativas orquestradas pelo novo governo, permitiram um maior enquadramento e direcionamento da política educacional no Estado paraense, por meio da criação de mecanismos de controle e fiscalização mais austeros, sobretudo diante das queixas feitas pelo Secretário de Educação que giravam em torno de um suposto desleixo, por parte dos professores, com o magistério primário, em particular as questões relacionadas ao rigoroso cumprimento dos deveres profissionais e o fornecimento periódico de boletins estatísticos.

Diante disso, para o Secretário, era mais que justificável a criação de mecanismos de controle, uma vez que se observava tanto no interior quanto nos círculos escolares da capital, situações que faziam "periclitar o elevado espírito do convênio que o Estado firmou com o Ministério da Educação e Saúde, e que somente lucros lhe tem trazido" (FOLHA DO NORTE, 11/02/1953).

No mesmo jornal foi destaque o relatório elaborado pelo Setor de Estatística Educacional, que trazia como uma grande queixa o modo como os Conselhos Escolares estavam funcionando, pois não se reuniam como preceituava o Regulamento do Ensino Primário, não atendiam às consultas da SEDEC, além de que realizavam, sem autorização da Secretaria, nomeações, demissões ou transferências extraoficiais de professores, tendo em muitos casos a anuência de certos políticos. Essas organizações, segundo o Secretário, se achavam em abandono, providas de pessoal reconhecidamente incapaz. Como resultado, os estabelecimentos de ensino, dada a falta de fiscalização, conservavam métodos de trabalho inadequados e de fraco rendimento, que contrariava o modelo de educação moderna preconizado na época.

Foi diante desse contexto que o novo governador, talvez visando ordenar as relações para garantir um melhor controle sobre a educação escolarizada, aceitou a sugestão do titular da SEDEC de dividir o Estado em doze zonas escolares, com sedes, respectivamente, nos municípios da Grande Belém: Belém e Guamá (hoje incorporado ao município de Belém); municípios do nordeste paraense: Igarapé-Açú, Bragança, Vigia e Cametá; da Região do Marajó: Araríuna (hoje Cachoeira do Arari) e Breves; Altamira, no sudoeste paraense; do oeste paraense (também conhecido como região do Baixo Amazonas): Santarém, Óbidos; e Marabá no sudeste paraense.

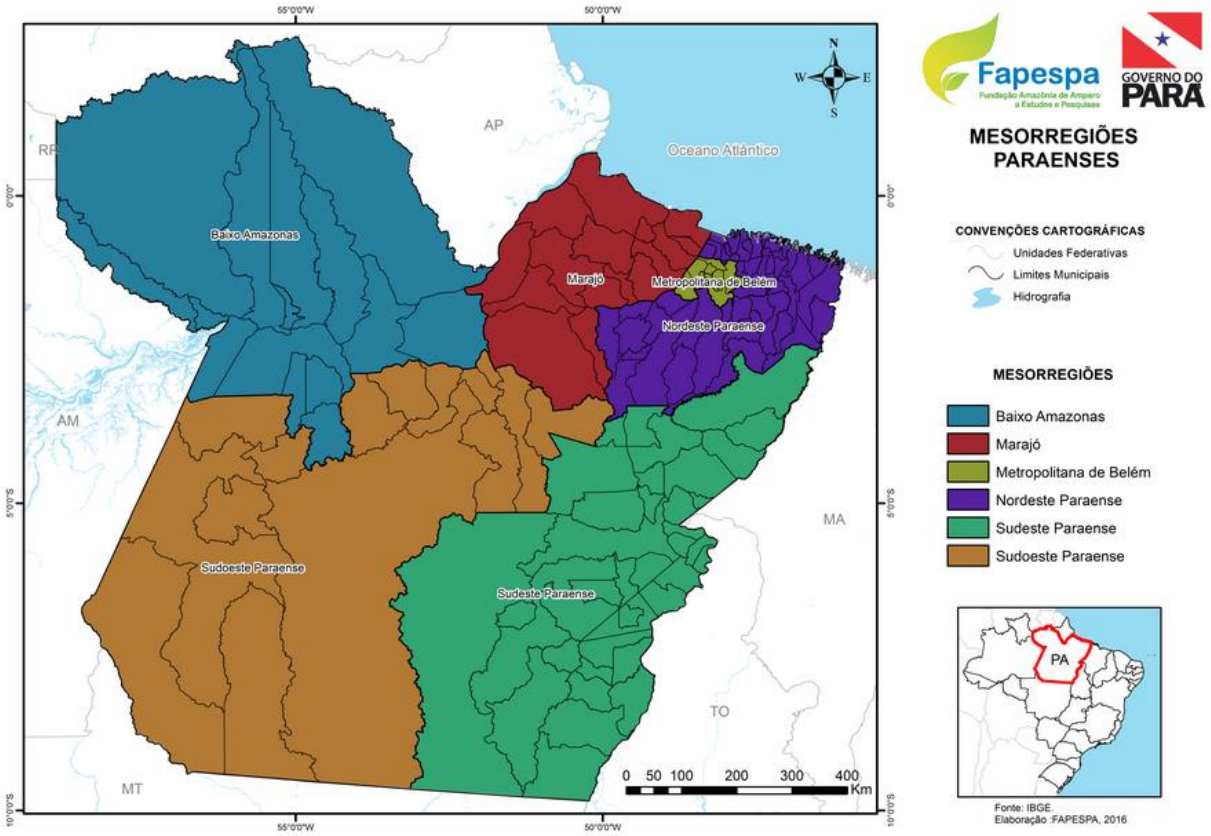


Imagem 14: Mesorregiões Paraenses
Fonte: www.fapespa.pa.gov.br/sistemas/anuario2017/mapas/territorio/messorregiões

A criação das zonas escolares facilitaria, sobremaneira, a fiscalização exercida pelos inspetores escolares, uma vez que, em 1953, o Estado contava com 42 municípios[49], distribuídos em uma vasta extensão de terra. Para efeito de controle direto do ensino, cada zona contava com um inspetor escolar sob a chefia geral do professor Santana Marques, Diretor Geral do Ensino.

A intenção era garantir que os inspetores desempenhassem sua missão dentro do critério da inspetoria geral, agindo de acordo com as orientações da SEDEC. Para isso foram criadas instruções a serem observadas pelos inspetores das zonas escolares do Estado. Nessas instruções apresentadas na Portaria nº 59 de 25/02/1953, destacava-se o rigoroso cumprimento, por parte dos inspetores locais, às determinações da SEDEC e do Inspetor Geral do Ensino.

Na mencionada normativa, orientava-se ainda, que as visitas realizadas pelos inspetores locais deveriam ser feitas demoradamente, para se ter conhecimento das condições em que se encontravam os estabelecimentos nas diferentes localidades que compunham as zonas; era necessário verificar com cuidado os livros de matrícula e o ponto diário dos professores; realizar

[49] Atualmente o Estado do Pará se encontra dividido em 144 municípios.

inspeção nas escolas para averiguar se os docentes atendiam as exigências técnicas do ensino; atentar para o estado dos mobiliários; o cumprimento do horário escolar, período letivo e férias; convocar os pais dos alunos ou responsáveis para reuniões visando receber deles impressões sobre a eficiência do ensino, aproveitamento dos discentes, bem como sugestões e queixas que porventura fossem expostas.

Mesmo com esses mecanismos mais austeros, não se alterou de forma instantânea as práticas costumeiras, sobretudo no interior do Estado. A falta de verba da SEDEC dificultava a presença do governo nos municípios da época, além da frágil autonomia financeira que dificultava um acompanhamento mais próximo, por parte dos inspetores, nas várias localidades que compunham as zonas escolares, a interferências de políticos, a falta de estrutura física dos estabelecimentos de ensino, a precária formação docente, tudo isso e muito mais gerava um contexto profícuo para agenciamentos e transformações das leis impostas pela recém-criada Secretaria.

A criação da SEDEC e, por extensão, dos mecanismos de avaliação e controle, vinham ao encontro da necessidade de criar uma lei que ordenasse as relações sociais, principalmente no interior do Estado do Pará. Antes da criação da SEDEC, a política adotada pelo Estado direcionava a responsabilidade de fiscalizar o funcionamento do ensino primário aos Conselhos Escolares. De forma contrária ao que se esperava, a estratégia traçada de controle e disciplina da inspeção escolar tropeçava na falta de honestidade de professores e inspetores, uma vez que eles próprios mudavam e faziam suas leis. Assim, o descaso e a falta de compromisso dos membros dos Conselhos acarretavam prejuízos ao governo. Sobre essa questão, pode-se considerar também que mais do que representar um descaso, desonestidade ou falta de compromisso por parte dos conselheiros, as transformações nas leis revelavam a interface entre leis e costumes.

É possível pensar dessa forma, uma vez que, a própria instabilidade financeira vivenciada pela SEDEC, que emperrava uma maior fiscalização, fortalecia as práticas costumeiras. Mesmo com a nova estruturação do setor educacional na década de 1950, os conselheiros continuavam burlando as leis, conforme seus interesses e de acordo com o modo já estabelecido na comunidade. Assim, a Lei de reordenamento pode ser compreendida não somente a partir da mudança administrativa que gerou, mas também é possível reconhecer outras peculiaridades, visando demarcar uma posição estratégica direcionada à SEDEC, pelo novo governo, visando garantir sua permanência e exequibilidade.

Ao nos determos nas nuances dispostas por essa lei encontramos concordância nas observações de Faria Filho (2011), quando veicula o fato de que para entendermos a lógica da

lei em funcionamento, somos direcionados a compreender que esse dispositivo legal está inserido em relações sociais mais amplas, que inclusive contribuem para que essas relações sejam produzidas. Ao transpormos essas observações para o caso paraense, entendemos que, por meio da lei, buscava-se apropriar das instâncias de gerenciamentos do Estado, criando nele uma estrutura de apoio ao governo, uma vez que o retorno de Magalhães Barata ao poder era uma questão certa nas eleições de outubro de 1955. Dessa forma, a lei de reordenamento visava um novo contexto de normas para sustentar o governo de Alexandre Zacarias de Assumpção.

Para garantir a legitimidade da nova lei, era necessária uma retórica da legitimidade. Uma linguagem, como explica Faria Filho (2011, p. 258), "da tradição e dos costumes, do ordenamento jurídico e da prática social". Para isso, o governo recorria à Folha do Norte, jornal de oposição a Magalhães Barata, naquele momento, e ressaltava os ditos melhoramentos gerados com a criação da SEDEC, que com a nova organização administrativa garantiria uma maior fiscalização e controle, evitando fraudes e desperdícios, e, certamente, propiciando a todos paraenses a tão desejada educação moderna. Dessa forma, a nova lei buscava instaurar uma nova "prática ordenadora das relações sociais", uma latente conotação pedagógica, uma vez que, "a lei moldaria o caráter, ordenaria as relações, civilizaria o povo, construiria a nação" (FARIA FILHO, 2011, p. 260).

No entanto, é certo que há entre a lei e a prática uma ligação, no caso, o costume, visto tanto como *práxis* quanto lei, como explica Thompson (1998). E mais: o costume também pode ser compreendido como um lugar de conflito de classes, sujeito a resistências e acomodações, um "campo de expressão em que se produzem e se expressam as lutas sociais" (FARIA FILHO, 2011, p. 260). Mesmo com novos direcionamentos, era de praxe, por exemplo, tanto na capital quanto no interior do Estado, o desprezo com a nova lei, bem como o uso de práticas por parte dos professores em relação aos alunos, totalmente distintas do direcionamento e clima educacional divulgados pelos reformadores da educação.

As inúmeras situações em que pais e responsáveis encaminharam reclamações à SEDEC (em função de variadas condutas equivocadas do professorado), levou o Secretário da pasta a recomendar aos diretores de grupos escolares ou qualquer outro estabelecimento de ensino primário particular, por meio da Portaria nº 180 de 25/04/1953, que se fizesse cumprir o Regulamento do Ensino Primário, no que compete a proibição de aplicação de castigos físicos e outros que viessem afetar a dignidade do aluno, sendo vetada a ação de retirar alunos do estabelecimento de ensino, salvo em casos de indisciplina e quebra de decoro, cumprindo-se então, os novos métodos de ensino que se distanciavam de práticas antiquadas e abolidas.

Para garantir a exequibilidade da Lei, no ano de 1953, o professor Santana Marques, Diretor Geral do Ensino, percorreu várias zonas escolares, buscando inteirar-se dessas ocorrências, determinando medidas aconselháveis em benefício da instrução pública. As atividades da inspetoria no ano supracitado foram intensas e consideradas profícuas, em virtude da colaboração do engenheiro Dr. Belisário Dias, diretor do Departamento de Estradas e Rodagem (DER), ao garantir o transporte de inspetores nos municípios servidos por estradas. Com esse cenário e desenvolvimento, a imprensa local, em particular o Jornal Folha do Norte, destacava o espírito cívico do ilustre engenheiro, por sua contribuição diante de um dos mais importantes problemas nacionais a resolver: a instrução primária (FOLHA DO NORTE, 8/01/1954a).

A marcha do ensino liderada por Santana Marques visitou as escolas do município de Marapanim (nordeste paraense), onde registrou ter encontrado tudo em perfeita ordem. Após a visita, a comitiva se encaminhou para o município de Vigia (na mesma mesorregião), localidade em que constatou alguns casos a solucionar. Em compensação, o levantamento estatístico escolar do município vigiense, realizado pela diretora do grupo escolar do município (tida como uma das mais dedicadas mestras), foi considerado primoroso. Embora diante da existência de uma quantidade expressiva de professoras leigas, servindo nos estabelecimentos, o resultado da marcha apontava para um ensino de nível elogiável. A atitude empreendida por José Cavalcante Filho, suas experiências e inflexibilidades de atitudes, foram destacadas na Folha do Norte como uma obra meritória, mesmo diante das circunstâncias, econômicas e políticas, que visavam dificultar um maior desenvolvimento “na seara da formação espiritual da criança” (FOLHA DO NORTE, 8/01/1954a).

O lema “Planificar para maior eficiência do ensino” foi o mote utilizado pelo governo para justificar a criação do Conselho Educacional do Estado, no ano de 1953. Uma forma de promover e controlar a distribuição do Fundo Educacional do Estado, afastando toda e qualquer influência política da seara educacional. Constituído de representantes do Estado e dos municípios, que trabalhavam de forma gratuita, o órgão era presidido pelo titular da SEDEC. As leis do Conselho Educacional do Estado eram definidas e aprovadas em Assembleias e sua atuação se fazia em colaboração direta com os órgãos da administração pública e com os Conselhos Escolares, nestes últimos, por meio da figura dos inspetores locais (FOLHA DO NORTE, 8/01/1953).

Mesmo com todas as medidas de fiscalização, após inspeção em 20 municípios do interior paraense, José Cavalcante Filho (1954a) apresentou um sucinto relatório que destacava as insuficiências do ensino observadas *in loco*, no ano de 1953, bem como as medidas a serem

tomadas. Afirmava que o panorama do ensino nas zonas rurais era contristador, ministrado sem observância à programação oficial e aos métodos modernos adotados. O problema, segundo suas observações, não recaia na criação de mais escolas, mas de prover os professores de formação para o exercício da função. Nesse sentido, enfatizava ser o

> [...] déficit escolar e o nível baixo do ensino atestam peremptoriamente a falta de aptidão e de competência da maioria dos professores, que não frequentaram curso de formação para o exercício da função. A solução desse problema, tão complexo e de dispêndio vultoso, não está na criação de escolas, em todos os lugares que as populações reclamam, mas no de provê-las por docentes capazes de bem desempenhar a nobre missão de educadores. Para esse fim sugerimos a criação de cursos normais de 1º ciclo nas principais cidades do interior, com a finalidade de formação de professores regentes depois de quatro anos de curso (CAVALCANTE FILHO, 1954a).

Ainda sobre esse cenário, o relatório destacava que nas localidades do interior não havia docentes à altura da função, além da falta de aparelhagem nas escolas e instalações adequadas. Isso levava o Secretário a afirmar a permanência da mesma rotina das administrações passadas. Para mudar a situação, era necessário formar professores regentes e atuantes nas próprias localidades, os cursos Normais Rurais, uma vez que nenhum progresso seria alcançado se não focassem a formação dos professores, tida como uma medida urgente e capaz de melhorar o rendimento do ensino.

> Nenhum progresso conseguiremos, e não haverá governo que, sem adotar medidas urgentes e capazes de melhorar o rendimento do ensino, possa dar novos rumos à educação e instrução primaria do Estado. Nenhuma vantagem trará para o ensino a dispensa de professores leigos, para substituí-los por outros com a mesma falta de preparo e capacidade técnica (CAVALCANTE FILHO, 1954a).

O relatório destacava, sobre os grupos ou escolas reunidas[50], um apreciável rendimento escolar, a citar as cidades da região do Baixo Amazonas: Santarém, Alenquer, Monte Alegre, Óbidos; e as do nordeste paraense: Cametá e Abaetetuba. Nestes lugares, além de estabelecimentos de ensino oficial, havia outras instituições mantidas por comunidades religiosas que prestavam cooperação ao Governo do Estado, na difusão do ensino primário, do normal de 1º e 2º ciclos e do ensino secundário. Para o Secretário era urgente a instituição de

[50] As escolas reunidas eram aquelas posicionadas como um modelo intermediário, entre as escolas isoladas e os grupos escolares. As escolas reunidas funcionavam em um mesmo prédio, porém com estrutura diferenciada. Reuniam-se, em um mesmo espaço físico, quatro ou mais escolas isoladas, consideradas de baixa qualidade educacional, para facilitar o ensino e garantir sua fiscalização. Já para a criação dos grupos escolares era necessário o fechamento e agrupamento de no mínimo três escolas isoladas, ou estas já transformadas em reunidas eram elevadas ao nível de grupo escolar (SANTOS, 2015; ROSSI, 2017).

cursos de férias, que viessem aperfeiçoar os conhecimentos dos professores primários, principalmente aqueles que estavam desempenhando funções públicas de ensino. Caso os professores se recusassem a fazer o curso, deveriam ser substituídos de imediato, desde que não gozassem das garantias de estabilidade.

Visando orientar o professorado paraense, do ponto de vista do ensino, o governo investia no Serviço de Orientação do Ensino (SOE). Contudo, sua ação o caracterizou muito mais como instrumento de controle do que propriamente orientador das docentes. Podemos dizer que se tratava de um órgão disciplinar, que buscava fiscalizar o trabalho dos professores. Suas decisões podiam louvar as ações dos professores ou puni-los, sendo que muitas dessas punições poderiam manchar sua reputação atravancando sua carreira. Entre as penalidades costumeiras estavam as advertências, suspensões, corte de salário e até exoneração.

As fiscalizações realizadas pelo Secretário de Educação, José Cavalcante Filho, revelavam o panorama contristador do ensino nas zonas rurais, onde não se observava à programação oficial encaminhada pela secretaria e os métodos de ensino orientados. O resultado era um déficit escolar que revelavam a falta de aptidão e de competência da maioria dos professores, que não frequentaram curso de formação para o exercício da função. A solução proposta pelo Secretário, não estava na criação de novas escolas, considerado um dispêndio vultoso, mesmo sendo uma das demandas mais reclamada, mas se localizava em prover docentes capazes de desempenhar a nobre missão de educadores. Para isso, sugeria a criação de cursos normais de 1º ciclo nas principais cidades do interior, visando formar professores regentes depois de quatro anos de curso.

Outro ponto que chamava atenção nas fiscalizações era a organização das Caixas Escolares, Cooperativas e Clubes Escolares, destinadas a prestar assistência e socorrer aos discentes necessitados. Nas escolas em que tais organizações não encontravam estrutura mínima para sua instalação, principalmente as escolas pequenas, dever-se-ia possibilitar meios de pôr em execução tal iniciativa, vista como magnífica, nos grupos e escolas reunidas das sedes dos municípios. Talvez, uma tentativa de forjar nas escolas uma pretensa autonomia, que funcionaria também para isentar o governo de gastos a mais com a educação.

O Jornal Folha do Norte, entre seus destaques, sobressaia as ações realizadas pela Secretaria de Educação na capital, como as fiscalizações realizadas em alguns Grupos, a citar o Barão do Rio Branco, o Dr. Freitas, o José Bonifácio e o Benjamin Constant, este último, requerendo urgentes reparos internos. Ainda entre as ênfases ventiladas pelo jornal do Estado, temos ainda a compreensão de que era necessário prestigiar as casas de ensino dirigidas por professoras competentes, entre elas as diretoras do Rio Branco e do Dr. Freitas. O jornal

expunha os feitos das professoras buscando incentivar as outras docentes, coisa que se nota, por exemplo, quando se ressaltou os encaminhamentos da diretora do Grupo Escolar Dr. Freitas.

> A professora Palmira, cujo tirocínio é dos mais honrosos, interessou os discentes até em conhecimento de agricultura, e a cargo deles ficou o zelo e cultivo de uma pequena horta. No "Dr. Freitas", além de uma piscina toda mosaicada, encontrou o inspetor um gabinete dentário completo, mas inativo. O "Rio Branco", que se achava em péssimas condições, foi recuperado, e ainda este ano outros prédios onde funcionam grupos, serão atendidos (FOLHA DO NORTE, 8/01/1954b).

Junto ao esforço de aparelhar a educação com órgãos de fiscalização, o Secretário de Educação anunciava, em outra situação, as medidas administrativas que seriam tomadas, como transferências e demissões, tanto no interior quanto na capital, visando acabar com um suposto estado de balburdia na educação, principalmente nos Conselhos Escolares, em muitos casos, acobertados pela anuência de políticos (CAVALCANTE FILHO**,** 1953a).

Essas medidas repercutiram na Assembleia Legislativa e as decisões do Secretário fizeram exaltar os ânimos. O deputado Carlos Menezes (1953), por exemplo, declarava a existência de um quadro de perseguições a professores, que se dava por meio de transferências e demissões. Tratou-se de ações vivenciadas no passado e que permaneciam contribuindo para entravar o ensino primário no Pará.

Em se tratando das demissões e remoções de professores, considerada pelo deputado Carlos Menezes (1953) como atos de perseguição, o Secretário de Educação buscou esclarecer, por meio de normas apresentadas no Decreto-Lei n.3.902, de 28/10/1941, que as demissões de serventuários do magistério primário obedeciam às normas estabelecidas que exigiam para o exercício da função: aptidão, assiduidade, competência e eficiência. No que concerne às remoções, informava que além da conveniência do serviço, havia casos de incompatibilidade do professor com os moradores da localidade onde este desempenhava sua função (CAVALCANTE FILHO, 1953b).

Contudo, para o deputado, as professoras estavam entregues à "intemperança política do governo". O resultado disso, segundo ele, era a existência de uma expressiva quantidade de analfabetos no interior e na capital. E diante dessa circunstância, era necessário "livrar as professoras dos caprichos da política", uma vez que era inviável às docentes desempenharem sua missão, sem garantias, estabilidade, segurança e paz de espírito. Sugeria aos doutos e parlamentares, a necessidade de "dotar a legislação do Estado de leis equânimes e sábias" visando regularizar a situação do ensino, sabendo-se que não era possível que as professoras estivessem "entregues de mãos atadas à intemperança política de certos elementos". Este

quadro deprimente, conforme registrou o deputado, resultado da desorganização do ensino primário no Pará, que chegou a taxá-lo de criminoso, acentuando que a SEDEC não tinha dados, nem meios de apresentar um quadro acerca da situação educacional do Estado (MENEZES, 1953).

Mesmo diante desse contexto, o deputado afirmava que não se podia negar ao governo do Estado a realização de certas obras materiais, construção de novos grupos escolares no interior do Estado e reformas de prédio para uso educacional. Entretanto, ressaltava que o que existia de concreto e verdadeiro era a mais gritante circunstância tumultuada. Diante disso, insistia na importância da aprovação do projeto de lei de autoria do Deputado Augusto Correia, que visava somar forças contra o analfabetismo, mal que entravava as escolhas, os discernimentos, a atuação do povo e a civilização. E assim anunciava:

> É preciso salvar o Brasil. É urgente salvar o Pará. Na escuridão, na ignorância e no analfabetismo, não há lugar para o progresso, para a civilização e para a liberdade. O povo precisa saber para melhor escolher, melhor discernir e melhor atuar. Noções de higiene, alimentação, agricultura, criação, política e mesmo religião só podem ser bem compreendidas e aceitas por homens alfabetizados, por criaturas cujas mentes estejam fora das trevas da ignorância e do estado de selvageria (MENEZES, 1953).

Vale dizer que no Brasil e, mais especificamente, no Pará, “o grupo escolar representou uma inovação educacional na organização do ensino primário e a ampliação da educação popular” (COELHO, 2008, p.82). A partir de 1930, se iniciam construções de grupos escolares nos bairros populares da cidade, porém, edificações mais modestas se compradas aos primeiros grupos levantados pelo Estado. Mesmo com certa redução de materiais e custos para se construir os grupos, observa-se que ainda buscava-se apresentar traços harmônicos à arquitetura grandiosa dos grandes grupos da capital, quase todos pautados pelos preceitos da pedagogia moderna, pelos cuidados com a saúde e higiene, que, por sinal, soaram como estratégias para resguardar a saúde do povo paraense como um todo.

O cuidado com as moléstias transmissíveis e outras endemias, próprias da região, bem como o tratamento de infecção bucal, tão prejudiciais à saúde da população infantil na época, era um ponto que o Secretário de educação, José Cavalcante Filho, chamava atenção nas reuniões realizadas com as diretoras dos grupos escolares. Atentar para a falta de assistência médico-escolar e dentária nos grupos e escolas do interior do Estado era apresentado como algo de grande necessidade e urgência.

Visando incrementar a instrução pública na capital e no interior o governo de Zacarias de Assumpção promovia a construção e inauguração de alguns grupos escolares. Em 1953

criou-se o Grupo Escolar Cornélio de Barros, apresentado como um estabelecimento modelar, cuja construção obedecia aos mais modernos requisitos, e o Grupo Frei Daniel, ambos os estabelecimentos erguidos em bairros populares (FOLHA DO NORTE, 8/01/1953).

Nos municípios relativamente afastados da capital, o governo inaugurava novas escolas, como o Grupo Escolar José Marcelino de Oliveira em Ananindeua, e em Salinópolis o Grupo Escolar Araci Marques. Questões estruturais também foram anunciadas na Folha do Norte, em 1953, como resolvidas pelo governador, como o fornecimento de um motor de luz para uma escola do município de Santarém e a abertura de um poço e colocação de uma bomba para o abastecimento de água no Orfanato Antônio Lemos, onde funcionava uma Escola Normal Rural (FOLHA DO NORTE, 8/01/1953).

Sobre esta última instituição de ensino, Coelho (2008) explica que o curso normal rural do orfanato era oferecido às órfãs consideradas mais capacitadas, possibilitando alcançarem o diploma de normalistas rurais em um período curto de curso. Já diplomadas, elas assumiriam os postos de trabalho no interior, onde já se encontravam, resolvendo assim o fato da recusa de professores habilitados na capital de se deslocarem para o interior do Estado. Logo, é possível compreender que essas ações realizadas pelo governo de Zacarias de Assumpção visavam, dentre outras questões, garantir a permanência das futuras normalistas no estabelecimento e assim propiciar a formação de uma demanda para as escolas do interior do Estado.

Outra iniciativa do governo, noticiada pela Folha do Norte, como de grande importância para a instrução pública no interior do Estado, dizia respeito a criação de Escolas Normais Regionais, uma delas no município de Ananindeua, que havia sido desmembrado de Belém; em Monte Alegre, no Baixo Amazonas; Marabá, no sudeste paraense e nos municípios de Arariúna, Breves e Ponta de Pedras, na Região do Marajó. Tal iniciativa objetivava a formação de professores para ministrar o ensino nas escolas rurais.

Também foi anunciada, em 1953, a criação de 16 escolas no interior do Estado; também, a elevação à categoria de grupos escolares às escolas reunidas de Ananindeua; escolas dos municípios do nordeste do Pará: Anhanga (hoje São Francisco do Pará), Nova Timboteua, Vila de Caripi (hoje Barcarena), Primavera e Salinópolis.

Houve, também, a transformação em escolas reunidas, as escolas de Marituba, município da grande Belém e de Tenoné (hoje incorporado ao município de Belém); as escolas do nordeste paraense, dos municípios de Quatipurú, Miraselvas (hoje Capanema), Tracauteua, Marituba; as escolas do município de Curralinho, na Região do Marajó; e o término de construção e inauguração do Internato Rural José Rodrigues Viana no município de Arariúna, também na Região do Marajó, para órfãos desvalidos (FOLHA DO NORTE, 8/01/1953).

O jornal destacava várias medidas que visavam uma marcha ascensional da instrução pública no Pará. Entre elas, o aumento do quadro de professores em todas as entrâncias de ensino[51]. Destacava também, que para não dispensar professores que foram nomeados, sem a criação dos cargos e sem dotação orçamentária, havia ocorrido um reajustamento e enquadramento na tabela orçamentária para atender as necessidades do ensino (FOLHA DO NORTE, 8/01/1953).

Ainda visando essa marcha e, consequentemente, buscando legitimar suas ações diante da população, tendo a Folha do Norte como um canal de divulgação, as reuniões de Cavalcante Filho com as diretoras de grupos escolares da capital eram divulgadas no Jornal e os assuntos tratados descritos, como o início das aulas, assim como o pedido do Secretário de que a reabertura das aulas fosse assistida pelos inspetores lotados nas diversas zonas (FOLHA DO NORTE, 27/01/1954).

Além disso, outros assuntos tratados eram publicados, como o repasse de merenda escolar, os livros a adotar durante o ano, os horários das aulas, o limite de matrícula, além das cadernetas da Caixa Econômica Federal - como prêmio aos melhores alunos dos grupos escolares que concluíssem o curso primário na capital. Atendendo a um apelo da União Estudantil dos Cursos Secundarista do Pará (UECSP), que possuía uma relação amistosa e de apoio ao governo, a SEDEC resolveu também estender o benefício aos alunos dos grupos escolares do interior apontados pelas respectivas diretoras como os melhores (FOLHA DO NORTE, 27/01/1954).

Ressaltando que o propósito era bem servir a coletividade escolar, possibilitando-lhes a cultura indispensável para o ingresso em cursos de nível superior, o governo de Zacarias de Assumpção elevou as escolas reunidas à categoria de grupos escolares, e as escolas singulares foram transformadas em reunidas. De acordo com o Jornal Folha do Norte, para a concretização de todas essas medidas, em prol de ensino público, o Governo do Estado contava com a colaboração eficiente da SEDEC (FOLHA DO NORTE, 8/01/1954b).

Mesmo com uma expressiva quantidade de estabelecimentos construídos, persistia o problema de falta de vagas nas escolas. A decisão tomada pelo titular da SEDEC de admitir a quantidade de alunos de acordo com a capacidade das salas (critério este que era adotado nas administrações anteriores), foi vista pelos opositores ao governo como uma forma de restrição

[51] De acordo com Coelho (2008), ainda no Império, o Regulamento do Ensino de 1874, classificou as escolas por entrâncias. As escolas de primeira entrância eram escolas de menor porte, localizavam-se em vilas, freguesias e povoados; as de segunda entrância eram de tamanho intermediário, localizadas nas cidades ou localidades importantes; e as de terceira entrância, escolas de grande porte, ficavam na capital.

de matrícula. Diante do aumento da população estudantil, o Secretário anunciava a inauguração de mais dois grupos escolares na capital, sob a denominação de Pedro II (cujo edifício foi completamente recuperado e aumentado com a instalação de um novo pavilhão); e o outro grupo escolar, inaugurado no bairro da Cremação, denominado de Maria Luiza Amaral. Visando mitigar a alta demanda que se tinha no grupo escolar Augusto Montenegro, cuja matrícula era limitada a 1.200 alunos, eram anunciadas a abertura de quatro ou seis escolas no edifício onde funcionava a então Imprensa Oficial do Estado, extinta em 1921, no governo de Antonino Emiliano de Souza Castro (CAVALCANTE FILHO, 1953a).

Sob o entendimento de que nenhuma criança ficaria sem escola, o governador, seguindo o exemplo da Prefeitura do Distrito Federal, realizou por meio da Secretaria de Educação e Cultura, um levantamento de todas as escolas particulares da capital, para que as mesmas recebessem as crianças excedentes, que não obtiveram matrículas nos Grupos e Escolas Públicas Estaduais. O pagamento às professoras e as demais despesas seriam custeadas pelo Governo do Estado. Porém, a realidade ainda era alarmante, em vista da grande quantidade de crianças, geralmente pobres, fora da escola, entre elas, as com deficiência.

2.4 A assistência educacional ao menor

Em janeiro de 1954, o Ministério da Justiça e Negócios Interiores encaminhou um ofício para a SEDEC e para a Secretaria do Interior e Justiça (SIJ), pedindo providências no sentido de articular no Estado uma eficiente Campanha de Assistência ao Menor, nos moldes do que já se realizava em todo país. A intenção era que tanto a SIJ quanto a SEDEC realizassem um entrosamento de atividades, visando efetivar ações de amparo a infância (FOLHA DO NORTE, 5/01/1954).

Junto ao ofício enviado a SEDEC, pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores, foi também encaminhado um questionário que visava levantar informações a respeito de como vinha sendo efetuada no Estado, a assistência educacional ao menor. As respostas foram autorizadas pelo Chefe do Executivo e prestadas pelo titular da pasta, José Cavalcante Filho.

Por meio das respostas da SEDEC é possível saber que, até 12 de janeiro de 1954, havia 1.383 estabelecimentos primários em funcionamento no Pará. O quadro educacional era composto de vinte e três grupos escolares no Estado, que ofereciam o ensino primário, além de seis escolas reunidas na capital, vinte nos bairros periféricos, trinta e um grupos escolares, além de 1.300 classes no interior do Estado.

No questionário buscava saber quantos estabelecimentos eram voltados para infância desvalida. No caso foram elencados o Instituto Lauro Sodré, Berço de Belém, Instituto Gentil Bittencourt, Orfanato Antonio Lemos, Asilo Bom Pastor e Cristo Sacerdote, todos pertencentes à Região da Grande Belém. Era informado que nenhum desses recebia menores abandonados, nem desviados, somente no Educandário Monteiro Lobato, em Cotijuba, uma das ilhas que integra o arquipélago de Belém.

Perguntado se havia ações especializadas para recuperação de menores que apresentavam deficiência mental ou sensorial, foi respondido que não, bem como não havia educandários especializados para deficientes mentais, deficientes sensoriais e nem para crianças doentes. Para crianças inválidas era destacado o Pavilhão Bartolomeu de Menezes, no Hospital da Santa Casa de Misericórdia do Pará, em Belém.

Também é possível saber, pelo relatório, que havia educandários para filhos de doentes, o Educandário Eunice Weaver, em Val-de-Cães, e Casa do Cristo Sacerdote. Já para débeis físicos, mentais, crianças com problemas de comportamento e anormais profundos não havia estabelecimentos. Três instituições ofereciam creches: Santa Terezinha, Catarina Labouré e Berço de Belém, este último funcionava também como Casa Materna[52], todos localizados em Belém.

Havia jardins de infância, em nove grupos escolares e seis colégios particulares. No que compete à escola primária, no questionário há informação de que havia 23 grupos escolares na capital, 31 grupos do interior, 1.300 classes no interior, seis escolas reunidas da capital e 20 escolas de subúrbios. Em relação ao ensino industrial ele era ofertado no Instituto Lauro Sodré, Liceu Industrial e Escola SENAI, em Belém.

O ensino agrícola era desenvolvido no Educandário Monteiro Lobato e no Aprendizado Manoel Barata, na cidade de Belém. Já o Colégio Paes de Carvalho, a Instituição de Educação do Pará (IEP) e 10 colégios particulares ofereciam o grau secundário, todos na capital.

Fora dessas instituições havia uma quantidade significativa de menores que se encontravam pelas ruas de Belém em situação de mendigagem, principalmente nas artérias do bairro comercial. O que se via pelas ruas eram situações em que homens, mulheres e crianças "expunham seus defeitos a todos os transeuntes, com a finalidade de conseguir, da caridade pública, algumas esmolas" (FOLHA DO NORTE, 7/03/1953). A exposição da deficiência era praticada como uma forma de angariar alguns recursos, diga-se de passagem, desde o período da província.

---

[52] Casa Materna era uma espécie de creche para filhos de pais trabalhadores da indústria.

Diante do aumento no número de pedintes, o Secretário do Interior e Justiça (SIJ) buscou providenciar junto ao Dr. Jaime Bentes, titular da Segunda Delegacia, e a superiora do Asilo Dom Macedo Costa, antigo Asilo da Mendicidade tratado no capítulo anterior, medidas para o recolhimento dos mendigos àquela instituição de caridade, à medida que fossem disponibilizadas vagas. Enquanto aguardavam, os pedintes ficariam no albergue policial, sob a responsabilidade do delegado Jaime Bentes (FOLHA DO NORTE, 7/03/1953).

Além de mendigos, havia uma grande quantidade de meninos que sobreviviam por meio de pequenos furtos. Entre as medidas emergenciais, o governo paraense cogitava a criação de um reformatório para menores desviados. Uma clara atitude que demonstrou o tratamento dispensado pelo governo, que via na reclusão uma solução adequada. Essa medida, autorizava o titular da SIJ a proceder a estudos preliminares para instalação do reformatório numa das pontas da Ilha de Cotijuba, ou, no município de Igarapé-Açú, no nordeste paraense, regiões distantes do centro da cidade de Belém.

Algumas ações de cunho privado ocorreram diante do abandono físico e moral em que se encontravam muitos menores. Amparado nos ideais educacionais de São João Bosco, como o da educação como sistema preventivo, foi criado pelo Colégio Salesiano Nossa Senhora do Carmo, o Centro de Assistência aos Meninos do Subúrbio São Domingos Sávio. O objetivo do Centro, em cooperação com as autoridades civis e eclesiásticas, era recolher os meninos pobres aos domingos, dias santos e feriados, para lhes oportunizar instrução moral, educação social e cívica, além de diversões sadias.

Segundo o Estatuto do Centro de Assistência aos Meninos do Subúrbio São Domingos Sávio, publicado no Diário Oficial de 31/05/1956, essas crianças deveriam ser cadastradas e atendidas em suas necessidades materiais e espirituais, bem como deveriam ser encaminhadas à escola, ao médico, ao dentista e, posteriormente, ao emprego, por meio de parcerias realizadas com o comércio, a indústria e demais estabelecimentos públicos e privados.

O Centro contava com a Legião das Damas Protetoras que, de forma voluntaria, buscava ofertar todos recursos supostamente típicos de um coração de mãe e mulher. Em sua maioria era composto por mulheres provindas de classes mais abastadas, que buscavam ocupar seus momentos ociosos direcionando sua atenção aos que consideravam miseráveis. Também era ofertado o Curso Noturno São João Bosco, mantido pela Associação do Colégio Salesiano Nossa Senhora do Carmo. As aulas ocorriam nas salas do próprio colégio, voltada a meninos e rapazes pobres, já empregados, que não podiam, dada suas ocupações, frequentar cursos diurnos. O ensino ofertado se apresentava como gratuito, visando garantir uma formação moral,

cívica e social. Para mantê-lo, recorria-se aos poderes públicos, por meio de contratos, donativos particulares e festas beneficentes.

Contratos com a União também foram realizados para garantir a manutenção de educandários voltados à infância e juventude pobre. Em dezembro de 1956 foi firmado o contrato entre a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia e as Obras Educacionais e Assistenciais da Prelazia do Alto Solimões, a cargo dos Padres Franciscanos Capuchinos da Amazônia, publicado no Diário Oficial de 20/12/1956. No mesmo ano houve, também, um convênio entre o Governo Federal e o Governo do Estado do Pará para aplicação de recursos federais destinados ao ensino primário de fronteiras, que consistia em garantir a manutenção e expansão do ensino primário em localidades fronteiriças carentes, priorizando a conclusão de obras escolares.

O plano de aplicação desses recursos focava na garantia de condições para a escolarização de crianças em idade de ensino primário e à criação de classes especiais para alfabetização e recuperação de crianças analfabetas ou atrasadas nos estudos visando orientá-las, acima de tudo, para o trabalho economicamente produtivo.

Além da questão quantitativa de crianças fora da escola, que dependiam da caridade alheia e da assistência do Estado, outra questão não resolvida, que marcava o cenário de Belém, era a existência de pessoas com doenças mentais que requeriam providencias por parte do governo. Como discutido no capítulo anterior, a medida adotada foi transformar essa questão em casos de polícia, muito em conta do perfil disciplinador atribuído pelo Estado à corporação policial destinada a assegurar a ordem, a moralidade e a segurança física e patrimonial.

Diante do conhecimento de pessoas com supostamente sintomas de alienação mental, a polícia era notificada, cabendo-lhe recolher essas pessoas. Prática esta discutida, no capítulo anterior, que permanecia na sociedade paraense, com o diferencial de serem publicadas. Detidas nas delegacias eram, por conseguinte encaminhadas ao Hospital Juliano Moreira, antigo Asilo dos Alienados, sendo internadas e seus casos publicados na imprensa local. Um desses casos divulgados à sociedade foi o de Antônia Maria da Paz e Elvira Batista Gusmão, mencionados a seguir:

> Encontra-se detida no Posto de São Braz, vinda de Vizeu com ofício do comissário da localidade, Antônia Maria da Paz, paraense, casada, 30 anos, que será internada no Hospital “Juliano Moreira”, por estar sofrendo das faculdades mentais (FOLHA DO NORTE, 8/03/1953).

> Foi internada no Hospital “Juliano Moreira”, Elvira Batista Gusmão, cearense, casada, 40 anos, residente à rua Dr. Rodrigues dos Santos, por apresentar sintomas de alienação mental (FOLHA DO NORTE, 17/02/1953).

Para dar conta dos casos de menores em estado de sofrimento psíquico, foi realizado no dia 7 de janeiro de 1954, o lançamento da “pedra fundamental” do Pavilhão de Menores, no Hospital Juliano Moreira, que seria construído pelo governo paraense em colaboração com o Serviço Nacional de Doenças Mentais. A cerimônia contava com a presença do Chefe do Executivo, convidado pelo Dr. Catete Pinheiro, Secretário de Saúde Pública, além de outras autoridades federais e estaduais ligadas à Secretaria (FOLHA DO NORTE, 7/01/1954).

Podemos afirmar que o setor educacional e saúde foram tratados com certa prioridade política pelo governo de Zacarias de Assumpção. E não diferente do que ocorria nos governos anteriores, as ações governamentais, em conta das concepções em torno da pessoa com deficiência, continuaram centradas no campo da caridade, da segurança pública e do asilamento.

Uma mudança dessa perspectiva começou a se dar a partir de 1953, quando se iniciou as primeiras ações específicas voltadas para uma escolarização de pessoas com deficiência, inicialmente com a viagem e o retorno de professoras que colocaram para si o problema da exclusão educacional, e a partir de suas escolhas e apostas conscientes, embora atuassem sob o peso das determinações estruturais, ou, como ressalta Fortes (2006, p. 208), em “condições pelas quais não optaram e por meio de processos cujos desdobramentos escapam ao seu controle”, vivenciaram a experiência de instituir a escolarização de pessoas com deficiência, formatando um modelo de educação especial no Estado do Pará, discussão que trataremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3

AS PECULIARIDADES DAS PROFESSORAS PARAENSES

3.1 Vocacionadas e engajadas

> As pessoas ficavam espantadas quando a gente falava, e eles perguntavam o que vocês querem, e nós explicávamos que queríamos iniciar um trabalho com os excepcionais [...]. As pessoas não acreditavam muito e a gente dizia é preciso ver o potencial deles, o que é que eles podem fazer, para que eles se tornem pessoas autossuficientes, para si, para a família, para a sociedade. (TORRES, 2015).

Há uma centralidade nos estudos e pesquisas acerca do papel do Estado, assim como do papel das políticas educacionais, na institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência no Brasil. Esse processo pouco tem sido estudado de um outro ponto de vista, por aquele que considera as peculiaridades presentes nas experiências de sujeitos responsáveis pelos agenciamentos dessas políticas, de Estado ou de governos, certo de que, "homens e mulheres (por mais frustrados e por mais limitada que seja sua margem de agência) continuam agentes" (THOMPSON, 1981, p. 119).

Não diferente da maioria dos outros estados brasileiros, a história da escolarização de pessoas com deficiência, no Estado do Pará, é demarcada por um movimento organizado por parte da sociedade civil em associações de pessoas preocupadas com a questão da deficiência, que contribuiu para a inserção da educação do considerado deficiente na política educacional paraense. Balizada pela compreensão teórica da história social, iremos discutir nesse capítulo a presença e participação, de professoras paraenses, como agentes na implementação da institucionalização, o da educação escolarizada voltada as pessoas com deficiência, processo esse, que gerava certo espanto na sociedade paraense dos anos de 1950, como relata Blandina Torres, na epígrafe que abre esse capítulo.

Tal processo insere-se no movimento nacional organizado a partir das Campanhas Educacionais, que surgiram como uma forma de oferecer encaminhamentos às questões sociais que inflavam o cenário nacional, nos anos de 1940 e 1950, entre elas, o analfabetismo[53]. Sabemos que as Campanhas Educacionais voltadas aos excepcionais inauguraram uma discussão acerca da escolarização de pessoas com deficiência como pauta governamental. Tal movimento tem sido pano de fundo para contar uma história acerca da institucionalização dessa escolarização nos Estados da federação. Porém, no Pará, as experiências de professoras que se

[53] A preocupação com o analfabetismo era de muitos segmentos socioculturais, a citar os intelectuais que, em 1945 realizaram o I Congresso Brasileiro de Escritores. Dentre as pautas que se almeja buscar solução, o analfabetismo, representado por mais de 50% da população acima de 15 anos de idade, aparecia como tarefa a ser encarada e superada naquela metade dos anos 40. Conferir os Anais do I Congresso Brasileiro dos Escritores, 1945.

posicionaram, na sociedade da época, como vocacionadas e engajadas a desenvolver uma educação voltada a pessoa com deficiência, foi condição para que esse pano de fundo fosse tecido.

Antes das Campanhas surgiram iniciativas, oficiais e particulares, voltadas para o atendimento educacional de pessoas com deficiência, mas de forma isolada registradas desde 1854, principalmente nos Estados de São Paulo e Guanabara[54], este último atual Estado do Rio de Janeiro. Duas dessas iniciativas, diretamente vinculadas ao protagonismo do Estado, foram muito enfatizadas na história da escolarização de pessoas com deficiência no Brasil, e, ainda que se representassem iniciativas oficiais, estiveram demarcadas desde sua implementação pelas ações de interesse específico, ou por cenários produzidos por um contexto de origem privada. Essas ações referem-se aos Imperial Instituto dos Meninos Cegos, inaugurado em 1854, e ao Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1856.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, segundo Mazzotta (2011), foi concretizado pelo Imperador D. Pedro II, e está diretamente relacionada, em grande parte, a José Álvares de Azevedo[55], um cego brasileiro de destaque no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, que teve, no Brasil, uma experiência exitosa na educação de Adélia Sigaud, filha de José F. Xavier Sigaud, médico da família imperial.

O trabalho de José Álvares de Azevedo despertou a atenção do Ministro do Império, Luís Pedreira de Couto Ferraz, que levou a demanda da criação do Instituto ao Imperador. Em 1890, já iniciado o período republicano brasileiro, a denominação do instituto passa a ser Instituto Nacional dos Cegos. Em 1891, ocorreria nova mudança no nome que assumiria a alcunha de Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao professor de matemática e ex-diretor do instituto.

Ainda segundo Mazzotta (2011), agora, sob influência do Marquês de Abrantes, Ernesto Hüet, este último professor surdo, foi apresentado ao Imperador D. Pedro II, que acolheu com simpatia a proposta de criação de uma escola de “surdos-mudos” no Brasil. Posto em prática a atividade pedagógica, o trabalho em sua origem atendia a dois alunos no Colégio Vassimon e, de forma exitosa, ganharia expressividade, o que, como consequência colaboraria para a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1856[56].

---

[54] A partir de 1974 o Estado da Guanabara passou a integrar o Estado do Rio de Janeiro.

[55] José Álvares de Azevedo (1834-1854) foi o primeiro professor cego brasileiro, responsável pela introdução do Sistema Braille no Brasil. Dada a expressiva contribuição e importância que teve a educação foi considerado "Patrono da educação de cegos no Brasil".

[56] No ano de 1957 tal instituição passou a ser denominada de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

A partir de 1957 iniciou, segundo Mazzotta (2011), um outro período que se estendeu até 1993, de iniciativas oficiais de âmbito nacional. Nesse momento o atendimento educacional aos excepcionais foi assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com a criação de campanhas. As primeiras Campanhas Educacionais, consolidadas por meio dos decretos federais, foram voltadas para pessoas surdas, por meio do Decreto nº 42.728 de 3/12/1957. Posteriormente foram voltadas para as pessoas cegas, por meio do Decreto nº 44.236, de 1/08/1958.

Essas pessoas faziam parte de um público que já vinha recebendo atendimento sistematizado legal, conforme esclarece Jannuzzi (2012), desde meados do século XIX, como referendamos a pouco. Isso possibilitou que os usuários e profissionais se congregassem e reivindicassem, com mais expressividade, suas demandas educacionais e sociais.

Não muito diferente, mas a posteriori, por influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi do Brasil e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), foi organizada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), assegurada pelo Decreto n. 48.961, de 22/09/1960.

Comumente alvo de críticas, as Campanhas seguiram até 1963, quando o Governo Federal as extinguiu. Uma dessas contestações, de acordo com as observações de Jannuzzi (2012), advinha do entendimento de que as ações desenvolvidas pelas Campanhas, consistiam em uma forma conveniente do governo baratear sua atuação na educação dos excepcionais. Muito desse julgamento se dava porque não havia despesas diretas por parte do governo federal que se apoiava no trabalho realizado por voluntários, e recebia verbas vindas de donativos nacionais e estrangeiros. Isto amortizava os gastos públicos com a educação dos excepcionais, sem deixar explícita sua omissão com esse segmento.

Como vimos, no capítulo anterior, não havia por parte da recém-criada Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC[57]), no início da década de 1950, uma preocupação institucional com a escolarização de pessoas com deficiência, situação essa que não era incomum nos outros estados brasileiros, em suas respectivas secretarias de educação. Apesar de haver, desde a década de 1930, uma referência na legislação estadual a um ensino especial voltado para os débeis e retardados, as preocupações em torno deste segmento em sua maioria foram tratadas como uma questão de saúde e segurança pública, envolvidas nas ideias da medicina higienista.

[57] Como vimos no capítulo anterior a sigla SEDEC foi utilizada até 1970, porém, após uma reorganização administrativa passou a se usar a sigla SEDUC, referindo-se à Secretaria de Estado de Educação. Como já ressaltamos, buscaremos considerar essa temporalidade, atentando para as transformações ocorridas na instituição.

Provocados pelo movimento nacional em torno do direito do excepcional[58] à educação a esse segmento passava a ser interesse mais destacado a partir de 1953, por parte do governo paraense, no momento em que se realiza a seleção de docentes da rede pública estadual e municipal, para participarem de cursos de formação de professores nos Estados de São Paulo e Guanabara, no âmbito da educação do excepcional.

Vale destacar, como sublinhou Würt (1975), que até o final dos anos 30, rotulava-se como anormal todo aquele que se apresentava diferente do normal, no entanto, com o Congresso das Nações Unidas, em 1939, houve a aceitação do termo britânico "Excepcional Children", amplamente divulgado na América como "excepcional". Incluíam-se no termo excepcional as pessoas com deficiências mentais (lentos mentais, retardados, instáveis, subdotados, lesados, débil mental leve e débil mental médio); deficiências sensoriais (da visão, da audição e da fala); deficiências motoras (paralíticos e amputados); e, os deficientes da saúde (resultado de doenças prolongadas, crônicas, e casos de isolamento provenientes de psico e neuropatias da infância e da adolescência). Seriam estes os excepcionais educáveis que poderiam se beneficiar de instituições correspondentes a sua excepcionalidade, as escolas especiais, e no caso dos deficientes da saúde, a escola no hospital[59] e nos Institutos Médico-Pedagógicos, com a pedagogia a serviço do tratamento.

Blandina Alves Torres, Nazaré Cristo Barbosa Nascimento, Adiles Araci Alves Monteiro, Cordélia Raiol Nunes Maciel e Geni Gabriel Amaral, foram as primeiras professoras paraenses enviadas pela SEDEC para participarem de cursos de formação em educação especial no período de 1953 a 1961, na esteira das ações de uma República Populista em que o nacionalismo, a modernização e a revolução sustentavam o imaginário político.

É importante ressaltar, em consonância as ideias debatidas por Pécaut (1990), que principalmente após a morte de Getúlio Vargas, em 1954, emergiu um nacionalismo que ganhou força como uma modalidade de cidadania popular. A Campanha, por exemplo, "O Petróleo é nosso", em outubro de 1953, e a emoção desencadeada pela morte de Getúlio, selou a fusão do povo com a nação, que teve no getulismo o mito fundador, contribuindo para a construção de um arcabouço do "populismo nacionalista" amplamente divulgada pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), outrora opositor do governo de Getúlio. A ideia de "nacional" e

---

[58] No Brasil, o termo excepcional foi apresentado de forma sistematizada por Helena Antipoff, provavelmente na ocasião da publicação de "Desenvolvimento Mental das Crianças de Belo Horizonte", em 1931, ganhando uma interpretação mais enxuta, mas que não deixava de ser complexa, incluindo os mentalmente deficientes, os fisicamente prejudicados, os emocionalmente desajustados, os superdotados e todos aqueles que requeressem no lar, na escola e na sociedade, uma consideração especial.

[59] Würth (1975) ressalta também que essas escolas, também chamadas de "Escolas na Beira da Cama", tiveram como vanguardeiro, no Rio Grande do Sul, Dr. Mario Totta.

“popular” impregnava tanto a ideia de “desenvolvimentismo” quanto a noção de “evolucionismo marxista” e “voluntarismo revolucionário”. Já no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), a ideia de nacional-desenvolvimentismo emergiu triunfante, porém, esmaecida no governo de João Goulart (1961-1964), dando lugar ao nacional-marxismo.

Toda essa conjuntura leva Pécaut (1990) a compreender que a ideologia nacionalista, que marcou acentuadamente o governo brasileiro entre 1950 a 1964, se transformou em uma espécie de idioma político inédito e autóctone, em que a modernização capitalista, a integração da nação e a revolução, se manifestavam como expressões de uma mesma crença.

O nacionalismo forneceu a trama da vida política e uma nova sociabilidade. É nesse bojo que iremos nos deparar com movimentos de educação popular, que alcançaram, também, as pessoas com deficiência, e que possibilitaram por meio de lutas, conflitos, mas também negociações, a ambiência para a construção de uma cultura escolar da educação especial, uma cultura em ação, uma vez que ela não é descolada das inquietações do processo histórico, e por isso mesmo permite descortinar novas possibilidades.

Foi nesse contexto brevemente discorrido, de nacionalismo, modernização e revolução, que as cinco professoras paraense, no período de 1953 a 1961, selecionadas pela SEDEC, realizaram seus cursos de formação no Estado da Guanabara. Uma conjuntura profícua para criar, na juventude da época, a compreensão de profissionais vocacionados nacionalmente, que se posicionavam, diante do papel que o Estado a eles atribuía, como uma inteligência em formação.

Trata-se de uma herança enfatizada nos anos de 1930, em que Estado apostava na seleção de agentes que passavam a integrar o sistema de ensino, pinçados das boas famílias, que poderiam ser favorecidos por meio das redes de sociabilidade e das relações particulares[60]. Essas pessoas regressariam aos seus Estados legitimados como referências em uma determinada área do conhecimento, vocacionados a colaborar com a organização do Brasil (PÉCAUT, 1990).

A trajetória social e profissional das professoras paraenses nos possibilita fazer um outro paralelo com as compreensões de Pécaut (1990, p.104), sobretudo quando explica que muitos jovens intelectuais brasileiros, nos anos cinquenta, se lançaram a ir ao encontro do povo, imbuídos de oferecer subsídios para o fortalecimento de uma nação. Estudantes, por exemplo, se transformaram em agentes de conscientização:

---

[60] Esse movimento ou deslocamento em território nacional foi também percebido em escala internacional em que determinadas professoras, agentes pertencentes as mais altas escolas da elite dirigente do Brasil, foram enviadas para formações fora do Brasil. Tal discussão foi desenvolvida na tese de Cardoso (2015).

> Esses mesmos intelectuais estavam decididos a ser plenamente "ideólogos". Com o termo "ideologia", que então conhece uma voga excepcional, não pretendiam referir-se a uma representação deformada do real, mas sim a uma força que possibilitasse a sua transformação (PÉCAUT, 1990, p. 104 - grifos do autor).

Esse posicionamento típico dos novos intelectuais, formados na década de 1950, de acordo com as compreensões de Pécaut (1990), fazia com que eles não se confrontassem com o poder autocrático, cujos traços eram obrigados a copiar para poder melhor se desembaraçarem deles. Buscavam, acima de tudo, serem tratados como conselheiros do Estado, desfrutando, em muitos casos, das bênçãos dos governantes:

> Entre o Estado e eles mantinham-se muitas conivências, não só em razão das posições que o Estado lhes oferecia e da legitimidade que, em troca, eles conferiam ao Estado, mas também em virtude do efeito de ressonância produzido pelas invocações populistas que lhes eram comuns e pelas pretensões comuns a revelar o próprio movimento do real (PÉCAUT, 1990, p. 105).

As professoras paraenses ao retornarem ao Estado procuraram convencer o governo a assumir oficialmente a escolarização de pessoas com deficiência. Tal convencimento foi necessário uma vez que essas mulheres, mesmo tendo sido escolhidas pelo governo paraense, recebendo dele a insígnia de representá-lo nos cursos de formação, todavia, ao retornarem, não tiveram, de imediato, as condições propiciadas pelo governo paraense, para colocar em prática os conhecimentos adquiridos.

O convencimento da alteração da realidade, para a maioria daquelas professoras se sustentava, dentre outros motivos, pela ideia de se observarem como vocacionadas nacionais, ou seja, elas compunham uma fração engajada em torno de uma causa, a dos excepcionais, que deveria desenvolver esse tipo de Educação no Estado do Pará.

Essa vocação, no contexto de um nacionalismo, pujante na década de 1950, não está relacionado diretamente a um viés religioso, mas de forma implícita carrega a noção de um sacerdócio a empenhar com dedicação e humildade, quase um dever cristão. No caso das docentes não há uma missão endereçada por Deus, mas pela nação. E nessa missão se destacava uma valorização maior na vocação nacional do que no preparo para ensinar.

Sem um atrelamento político partidário firmado ou explícito, essas professoras, convictas de sua vocação nacional, muitas com uma formação católica, e consequentemente ciosas dos deveres cristãos, crentes da necessidade que precisavam fazer o bem, junto a outras distintas motivações e interesses particulares, descortinaram novas possibilidades de pensar a

educação com um entusiasmo acentuadamente ativista, reivindicando o acesso à cultura escolarizada como um direito de todos[61]. E na medida em que foram atuando, inicialmente cada uma na sua especialidade, foram se autorreconhecendo como um grupo de interesses singulares. Esse processo propiciou, além da formação de uma categoria de profissionais, uma consciência acerca do direito da pessoa com deficiência à educação, mobilizando-as a se posicionarem diante do Estado, para a necessidade de institucionalizar a educação especial no Estado do Pará.

Essas professoras fizeram uma formação intensiva e ligeira[62], provavelmente não suficiente para colocar em ação uma nova prática pedagógica, voltada a um segmento marcado pela exclusão educacional. Porém, diferente de outras normalistas, elas foram as únicas convocadas, eram as únicas que possuíam o conhecimento especializado adquirido nos cursos de formação fora do Estado do Pará, somente elas podiam negociar o aval do governo paraense para impulsionar a escolarização de pessoas com deficiência.

Como se observa, não era só um sentimento de abnegação, de altruísmo, em relação à pessoa com deficiência. Essas professoras se sentiam vocacionadas nacionalmente. E ao se sentirem vocacionadas, elas se engajaram. Para Denis (2002, p. 31-32), há três componentes semânticos que determinam o sentido do engajamento: colocar em penhor – significa colocar em jogo sua credibilidade e sua reputação; fazer uma escolha – ou seja, tomar uma direção, fazer a escolha de se integrar numa empreitada; e, estabelecer uma relação – uma relação de compromisso assumido explicitamente, uma espécie de contrato com o social.

Emprestando novamente as compreensões de Denis (2002) sobre o sentido do engajamento, podemos dizer que elas se colocaram em penhor, tomaram uma decisão e estabeleceram uma relação. Eram jovens professoras que haviam lutado para garantir uma credibilidade e reputação. Se não fosse assim, não seriam selecionadas. A decisão tomada, no regresso ao Estado paraense, colocava em risco a sua própria realidade. Ao escolherem se engajar na causa dos excepcionais, uma pauta que não era preocupação governamental, elas aceitaram os constrangimentos e as responsabilidades contidas na escolha, assumindo em caráter explicito uma série de compromissos com relação à coletividade que elas passaram a se relacionar. Por isso podemos considerá-las como intelectuais da educação.

---

[61] O trabalho e a ideia delas podem, também, ser considerada como fruto de uma mentalidade missionária, muito parecida com o dos religiosos que vieram ou voltaram para a Amazônia no Brasil colônia. Dentre seus interesses estava a "salvação" de determinados grupos. No caso delas, a educação. Esse paralelo também pode ser entendido pelas formulações do historiador Eric Hobsbaw (A Era dos Extremos) quando observa que, nos anos 50 grande parte dos intelectuais (políticos e professores, por exemplo) que se lançavam a salvar uma nação, faziam "entranhados" sob a lógica cristã, de salvação do outro.

[62] As formações aconteciam em regime de internato e duravam, geralmente, seis meses a um ano.

Foram intelectuais que correspondem às definições propostas por Sirinelli (2003). Para o autor, é possível pensar a compreensão de intelectual por meio de uma acepção mais ampla e sociocultural que envolve os criadores ou mediadores culturais. Nesse grupo inclui os jornalistas, escritores, professores, eruditos e mediadores em potencial, como os estudantes. Há também uma acepção mais estreita, que envolve um grupo mais restrito, baseada na noção de engajamento. Isso se dá em razão de uma notoriedade eventual ou de um saber especializado que legitima e mesmo privilegia sua intervenção no debate societal, colocando-o a serviço da causa que defende, atado a laços de uma sociabilidade que envolve razão, mas também sentimento e afetividade, motores da ação altamente respeitáveis.

As professoras paraenses agiram como mediadoras culturais visando institucionalizar uma educação especial no Estado. A partir de suas experiências educativas catalisaram novos ideais contribuindo na elaboração e circulação de novas produções simbólicas e valorativas em torno da deficiência capazes de construir outras realidades. Atadas a laços de uma sociabilidade racional e emotiva, essas professoras como todo grupo de intelectuais, segundo Sirinelli (2003), estavam organizadas

> [...] em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes, que fundam uma vontade e um gosto de conviver. São estruturas de sociabilidade difíceis de apreender, mas que o historiador não pode ignorar ou subestimar (SIRINELLI, 2003, p. 248).

De posse dos conhecimentos adquiridos, elas se sentiam preparadas para assumir novas posições na instrução pública, arrogando uma competência particular para avocar essa responsabilidade. A aproximação com o Estado era conveniente para as professoras, pela projeção que poderiam alcançar na instrução pública. Em contrapartida, o Estado se favorecia com o efeito gerado pela invocação populista de se voltar a um segmento escolar carente de boas obras.

Afinadas em seus interesses, contribuindo cada uma de acordo com suas possibilidades, essas professoras, como um grupo de intelectuais, iniciaram um movimento em prol da institucionalização de uma escolarização voltada às pessoas com deficiência, que culminou com a criação de uma Assessoria de Educação de Excepcionais, em 1970, que com os desdobramentos vindouros se tornou o órgão responsável pela implementação da política de educação especial no Estado do Pará, discussão essa que realizaremos no capítulo seguinte.

Tratando dos atos inaugurais da educação de excepcionais no Pará, é importante destacar que, antes da criação de um órgão, a ação dessas professoras, no regresso ao Estado do Pará, contribuiu para direcionamentos importantes na legislação estadual em relação à

escolarização de pessoas com deficiência, em concordância com a legislação nacional. Apresentaremos a seguir essas Leis e os excertos:

- Decreto-Lei nº 1.300 de 07/12/1953, que apontava a instalação, para fevereiro do ano seguinte, da Escola de Cegos do Pará.

> Art.1º - Ficam criadas 2 escolas para cegos, nesta capital, as quais serão instaladas em fevereiro do próximo ano.
>
> Art. 2º - As escolas mencionadas serão providas pelas professoras que fizeram o curso no Instituto Benjamim Constant na Capital Federal.

- Lei nº 1.400 de 31/10/56 que deu nova nomeação à Escola de Cegos, que passou a se chamar Escola José Álvares de Azevedo.

> Art.1º - Passa a ser denominada Escola "José Álvares de Azevedo" a Escola para Educação de Cegos e Amblíopes neste Estado.
>
> Art. 2º - Ficam criadas no Quadro Único do funcionalismo civil do Estado os seguintes cargos lotados na Escola "José Álvares de Azevedo: Professor- padrão E, Professor- Canto Orfeônico- padrão C, Inspetor de alunos- padrão A, Servente - padrão A.
>
> Art. 3º - O cargo de Diretor da Escola "José Álvares de Azevedo" será exercido por um Professor titulado, que possui o curso Especializado para Educação de Cegos e Amblíopes, percebendo gratificações de função.

- O Decreto nº 3.174 de 21/10/1960, que estabeleceu a criação da Escola de Surdos-Mudos Professor Astério de Campos.

> Art. 1º - Fica criada a Escola de Surdos-Mudos, denominada Professor Astério de Campos nesta capital.

- A Lei nº 3.583 de 15/12/1965, que entre outras questões, transformou as duas escolas anteriores em Institutos vinculados a Secretaria de Educação.

> Art. 19º - A Escola "José Álvares de Azevedo" para cegos e amblíopes, e a Escola "Professor Astério de Campos" para surdos-mudos, ficam transformadas em Institutos vinculados a Secretaria.
>
> *Parágrafo Único* - Os excepcionais retardados serão atendidos por estabelecimentos especializados mediante convênio com a Secretaria de Estado de Educação e Cultura.

- A Lei nº 4.093 de 05/02/1968, que enquadrou a educação de excepcionais no Sistema Geral de Educação.

Título X
Da educação de Excepcionais

Art. 113º - A educação de excepcionais, comum a quaisquer dos graus de ensino, tem por objetivo integrá-los na comunidade, através da assistência médica e psicopedagógica, incluída a orientação profissional, devendo enquadrar-se, tanto quanto possível, no Sistema Geral de Educação.

Art. 114º - A educação de excepcionais, quando não for possível, enquadrar-se ao sistema geral de educação, objeto desta lei, será ministrada em:
I - Classes especiais;
II - Escolas especiais; e
III - Centros especiais de preparação profissional.
§1º - As instalações de estabelecimentos de ensino para atendimento de excepcionais, deverão apresentar condições apropriadas.
§2º - A educação dos excepcionais de que trata este título, em casos especiais, deverá ter caráter domiciliar e hospitalar.
§3º - As normas para observância deste artigo e seus parágrafos, serão fixadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 115º - O regime escolar será flexível, adaptando-se às exigências específicas dos diferentes grupos de excepcionais.

Art. 116º - Toda iniciativa privada, relativa à educação de excepcionais, considerada eficiente pelo Conselho Estadual de Educação, receberá do Poder Público tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Art. 117º - O Estado poderá aceitar a cooperação de entidades públicas e privadas que visem amparar o excepcional.

Art. 118º - O pessoal destinado ao atendimento de excepcionais, nos termos do disposto no
Título XI, deverá habilitar-se, para esse fim, em curso de especialização devidamente reconhecido.

Art. 119º - É da competência do Conselho Estadual de Educação baixar normas para autorização, reconhecimento e inspeção dos cursos previstos neste título.

Em nossa leitura, essa última Lei Estadual nº 4.093/68, é a primeira a tratar com mais propriedade a questão da educação de excepcional no Estado do Pará. Ao enquadrar a educação especial no sistema estadual de educação garantiu a estruturação do Magistério Especializado, provimentos de cargos de funcionários públicos e remuneração posicionada de acordo com a qualificação dos diferentes técnicos do campo especializado.

Essa normativa estimulou a iniciativa particular, por meio de convênios firmados entre o Estado com a Fundação Pestalozzi do Pará, Escolas Profissionais da Comunidade, Departamento Regional do SESI, possibilitando assim a abertura de vagas para deficientes mentais, treinamento ocupacional para surdos e a criação do Setor de Adaptação Profissional

de Cegos (PARÁ, 1997, p. 14-15). Essas iniciativas, além de proporcionarem novas experiências educacionais, permitiram também que alunos fossem direcionados para o aprendizado de um ofício, sob a premissa de uma suposta terminalidade do processo educativo.

Entre as questões tratadas na Lei Estadual, merece destaque a referência do ensino primário obrigatório a partir dos sete anos de idade, com a ressalva de que cabia a formação de classes especiais ou cursos supletivos para os que iniciassem após a idade mencionada. Para garantir a obrigatoriedade, o pai de família não poderia exercer função pública de qualquer espécie sem apresentar prova da matrícula do filho e a frequência desse em estabelecimento de ensino ou de ensino ministrado no próprio lar.

A Lei destacava o ensino primário como direito de todos. E para isso recomendava o necessário ajustamento por parte das escolas primárias à capacidade e ritmo de aprendizagem do aluno. Para garantir o maior rendimento escolar, mantinha-se o Serviço de Higiene Escolar, responsável, entre outras questões, em promover a adaptação das crianças às classes, de acordo com o quociente intelectual (QI), garantindo assim, o ajustamento do aluno à escola.

A educação do excepcional se apresentava como comum a quaisquer graus de ensino, cujo objetivo era a integração na comunidade. Para isso era necessária uma assistência médica e psicopedagógica, além de orientação profissional, devendo se enquadrar, se possível, ao Sistema Geral de Educação. Caso isso não fosse viável, essa educação deveria se dar em classes especiais, escolas especiais e centros especiais de preparação profissional, contanto que o regime escolar fosse flexível, adaptando-se as exigências específicas dos diferentes grupos de excepcionalidade.

Podemos inferir, sem correr em grandes erros, que essas leis foram atravessadas pelas experiências das professoras paraenses, pioneiras na institucionalização de uma escolarização voltada às pessoas com deficiência no Estado Paraense. A experiência em comum delas foi fundamental para estabelecer uma rede de sociabilidade, possibilitando o fortalecimento de um saber, bem como o ingresso em novas redes, a partir do encontro com outros intelectuais e diferentes profissionais, que também passaram a ter uma atuação importante na instrução pública paraense.

Seguras de que possuíam uma vocação nacional para desempenhar, como categoria social específica, um papel decisivo no gerenciamento de políticas voltadas aos excepcionais da época, essas professoras marcaram essa modalidade de ensino, chamada “educação especial”, dando a ela seus contornos, permitindo-nos contar a partir de suas experiências uma história social da escolarização de pessoas com deficiência no Estado do Pará.

3.2 Blandina Alves Torres

Blandina Torres[63] nasceu na Vila de Cafezal, localizado no município de Magalhães Barata, na época município de Marapanim. Depois de oito dias viajando com a sua família, rumo a capital Belém, no "Torres Sobrinho[64]", ela e sua família se depararam com uma dura realidade. Difícil não se entristecer diante da nova moradia de palha, bem como não comparar com a grande casa em que moravam, onde nos finais de semana, quando chegava à noite "ele [o pai] sentava numa rede, nós sentávamos, colocávamos uma esteira, em vez de tapete era esteira, sentávamos ali e ele contava histórias, depois ele rezava conosco" (TORRES, 2009, p. 2).

O pouco estudo dos pais não impediu que houvesse naquela família a admiração pela leitura, pela escrita, pelos "bons modos", sem se esquecer da formação de cunho religioso, que se dava ao priorizar os momentos de reza. Blandina Torres, figurava como a caçula de dez filhos, admiradora do pai, que dosava rigidez com porções de amor. Foi o pai que imprimiu nela o gosto de estudar pelas madrugadas, pois acreditava que era quando a mente estava mais aberta. A mãe a cada dia se erguia como uma heroína, ainda mais com a morte do pai, ocorrida após um ano da chegada da família à Belém, vítima provavelmente de tifo.

Esse trágico ocorrido selaria a vida daquela família, sobretudo de sua mãe. Se não fosse a determinação daquela genitora, voltariam para o interior dada a situação difícil em que se encontravam: haviam se desfeito de tudo o que tinham para tentar uma nova vida em Belém. Era uma viagem sem volta. Posto essa condição, aumentavam-se as apostas nos estudos, um caminho viável ante a necessidade de reconverter o capital perdido com a morte do arrimo da casa.

---

[63] Como é mais conhecida no cenário educacional paraense.

[64] "Torres Sobrinho" era uma embarcação simples da localidade. Barcos como esse, conhecidos como "canoa grande", era um único meio de transporte, na época, de Cafezal para Belém. Blandina viajou para Belém com seus pais, e irmãos. Desses, apenas uma não se mudou para Belém com a família, pois já era casada.

Imagem 15: Blandina Torres
Fonte: Cruz (1988)

Blandina Torres tinha entre 11 a 12 anos quando chegou com a sua família à Belém, no ano de 1941. Ela e sua irmã mais velha foram matriculadas no Grupo Escolar Vilhena Alves[65]. Mesmo dominando a leitura e escrita, a diretora da escola a rebaixou da terceira para a segunda série, e sua irmã da quarta para terceira, justificando pelo fato de elas terem vindo do interior. Com o tempo se observou a destreza daquela aluna, que se habituava a receber elogios de Marise Castiel, sua primeira professora, que diante de seus feitos profetizava a profissão que a pequena aluna seguiria: "Blandina estava acostumada a estudar parece professora" (TORRES, 2009, p. 5). Suas professoras a admiravam e a apoiavam, principalmente depois da morte de seu pai.

[65] O Grupo Escolar Vilhena Alves, situado no bairro de São Brás, em Belém do Pará, estava entre os sete prédios construídos na década de 1930, no governo de José Carneiro da Gama Malcher, para servir ao ensino na capital paraense. O nome da instituição, Vilhena Alves, surge em homenagem a Francisco Ferreira de Vilhena Alves, nascido na da cidade de Vigia, nordeste do Pará, onde fora professor e escritor. Autor de livros escolares com teor pedagógico nacionalista, Vilhena Alves teve suas obras recomendados pelo Conselho de Instrução Pública do Pará, para serem adotadas pelo curso primário paraense, na última década do século XIX. Além do Grupo Vilhena Alves, escola frequentada por Blandina Torres, foram inaugurados, no período de 1935 a 1939, o Grupo Escolar Justo Chermont, no bairro da Pedreira; Grupo Escolar Camilo Salgado, no bairro do Jurunas; Grupo Escolar Augusto Montenegro, no bairro São João do Bruno; Escola Pública Maguary, na Vila do Pinheiro; Grupo Escolar Dr. Freitas, no bairro do Umarizal; Grupo Escolar Benjamin Constant, que funcionava em um prédio alugado, localizado no centro de Belém (COELHO, 2008).

> Perdemos o papai, então foi aquela tristeza de não termos nada, nada, roupa, não tínhamos livros, não tínhamos possibilidade de comprar caderno, porque o papai comprava tudo, se era indicado dois livros de leitura ele comprava, era assim a preocupação, e nós passamos a não ter nada, então a professora Uaixima foi aquela pessoa que nos deu a mão, que nos dava as coisas, nos dava cadernos, nos dava lápis, nos dava canetas, tudo o que nós necessitávamos, conversava conosco. Foi ela que orientou a minha irmã a estudar... a fazer o exame de admissão, naquela época se estudava para o exame de admissão para fazer um examezinho para fazer Escola Normal ou o Paes de Carvalho que eram os dois grandes colégios públicos (TORRES, 2009, p. 5).

Com a aprovação de sua irmã na Escola Normal, Blandina Torres seguiu o mesmo conselho. Foi no Instituto de Educação do Pará (IEP)[66], que ela viria a se formar professora normalista, no ano de 1952. Destacava-se como uma aluna exemplar, recebeu importantes prêmios, como o Prêmio José Veríssimo[67], por ter sido considerada a melhor aluna da turma; o Prêmio Lauro Sodré, em que foi agraciada com uma quantia em dinheiro e um anel que posteriormente foi furtado; o Prêmio Rui Barbosa e mais dois prêmios por ter tirado a melhor nota em Literatura e Prática de Ensino.

A criação de prêmios, no governo de Zacarias de Assumpção (1951-1956)[68], tinha como finalidade se constituir como um sistema prático de incentivo aos alunos dos diversos graus. Dentro de uma lógica meritocrática, estabelecia a entrega de prêmios aos alunos mais destacados. Os alunos premiados, em muitos casos, apareciam nas notícias dos jornais, exibindo seus feitos.

Entre os sonhos de Blandina Torres estava o de participar da festa de formatura, porém lhe faltavam condições financeiras para isso. Com os prêmios recebidos, a jovem normalista estava muito próxima da realização desse sonho, que representava muito mais que uma festa esplêndida: era a sua vitória ante os dramas vividos, desde que precisou sair de Cafezal, a perda do pai zeloso e as sinas de que era preciso se casar para ganhar um nome. Não demorou muito para que ela percebesse que era merecedora.

> [...] imediatamente veio na minha cabeça, eu não ia colar grau. Naquela época era um sonho colar grau, era uma festa linda, linda, linda. Aí eu não tinha dinheiro, e meus irmãos não iam poder comprar um vestido longo para mim, um sapato. Aí eu falei "eu vou colar grau!" Eu peguei o dinheiro que eu recebi, uma semana antes, aí eu fui comprei fazenda. Como eu achava que era a minha

---

[66] O IEP foi primeira escola paraense de formação de normalistas. Fundado em 1871 e hoje, com nova denominação - Instituto Estadual de Educação do Pará (IEEP), atende principalmente alunos do ensino médio regular do Estado do Pará.

[67] José Veríssimo Dias de Matos, nome do prêmio, foi um paraense diretor da instrução pública do Estado do Pará (1890-1891) e notável educador, escritor, crítico literário e membro idealizador da Academia Brasileira de Letras.

[68]O governo do General Alexandre Zacarias de Assumpção se destacou por uma série de medidas educacionais, entre elas a criação do Conselho Educacional do Estado que tinha como lema "Planificar para maior eficiência do ensino".

> roupa? Parece uma roupa de princesa. A minha prima fez a minha roupa, mas ficou linda a minha roupa, a minha roupa ficou muito linda, sabe!? (TORRES, 2009, p. 3).

Um instituto de referência na formação de professores, a insígnia modelar do IEP era proeminente nos idos de 1950. Apesar de várias crises por qual passou o Instituto, ele ainda trazia em seu âmago a representação de um "viveiro de mestre", como um dia cunhou o Governador Lauro Sodré (1917- 1921), em uma de suas mensagens realizada no Congresso Legislativo do Pará, em 1º de agosto de 1917.

Conforme compreende Tavares Júnior (2012), o IEP foi fundamental na normatização de uma prática pedagógica observada como mais adequada ao ensino primário. Ao que se infere, na década de 1950, questões como as de gênero e trabalho podem ter atravessado a formação, principalmente, de professoras normalistas. Depois de formadas, o grande desafio era conseguir uma vaga em uma instituição de ensino, na capital do Estado.

Tal feito contrariava um ordenamento de poder que apontavam o casamento e a maternidade como o melhor destino para as mulheres, e se revelava, também, como um meio para acumular capitais culturais, novas relações e ganhos econômicos, o que consequentemente proporcionaria notoriedade e a possibilidade de desenvolver uma carreira na instrução pública trabalhando na própria capital, uma vez que era grande a recusa de professores habilitados em Belém de se deslocarem para o interior do Estado.

A trajetória de formação de Blandina Torres no Instituto foi marcada por um bom desempenho o que lhe rendeu além de prêmios, certa notoriedade. Já formada em 1952, sua primeira experiência foi como regente, na ocasião, substituindo um colega que estava doente no Grupo Escolar Justo Chermont[69], por um período de sete meses. Depois foi regente na Escola Paulino de Brito[70]. Posteriormente foi convidada pelo professor Cavalcante Filho, que respondia pela SEDEC, no governo de Zacarias de Assumpção, para assumir uma vaga no Serviço de Orientação do Estado (SOE), um posto importante na instrução pública paraense, no ano de 1953.

Sob a premissa de que não constituiria prejuízos na autonomia didática do professor o SOE, que era um órgão técnico, tinha como função promover a realização e crítica de

---

[69] O nome desse Grupo Escolar é em homenagem ao advogado, jornalista e político paraense, Justo Chermont, partícipe do movimento republicano no Pará. No período de 1889 a 1891, Justo Chermont fora governador do Estado do Pará.

[70] A escola carrega o nome do poeta, jornalista, romancista e escritor, figura que se destacou no cenário das letras da Amazônia. Paulinho de Brito foi também professor de português da Escola Normal e autor de obras escolares, adotadas na instrução pública paraense, com destaque para *A Gramática Primária da Língua Portuguesa*, de 1899.

experiências pedagógicas desenvolvidas nas classes; verificar, de forma coordenada e uniforme, a aprendizagem em determinados períodos do ano letivo; auxiliar as professoras na aplicação de medidas concernentes à seleção de turmas; aplicar testes e promover alunos.

No interior do Estado, a ação deste órgão se dava por intermédio dos Inspetores Escolares que recebiam o material didático respectivo para fins de desenvolvimento e aplicação, evitando assim o risco de que os inspetores "enviesassem" o trabalho. Este órgão era composto por uma superintendente cuja função era dirigir, orientar e controlar os trabalhos e um corpo de orientadoras, em um total de dezoito professoras. Na capital, essas orientadoras tinham como papel dar assistência educacional às classes dos diversos estabelecimentos de ensino públicos e equiparados.

Poucas normalistas assumiam cargos considerados mais representativos nas grandes escolas, como o de direção, orientação e supervisão no centro da cidade. A nomeação de Blandina Torres para um serviço de orientação, lhe colocava em uma posição considerável. Por pouco tempo atuou nesse serviço, sendo posteriormente designada, pela SEDEC, a viajar para o Estado da Guanabara, onde realizaria um curso pela Sociedade Pestalozzi do Brasil, amparada com uma bolsa de estudo ofertada pelo Instituto Nacional de Ensino Pedagógico (INEP).

3.2.1 A experiência formativa na Sociedade Pestalozzi do Brasil

Para muitas normalistas da época, ser escolhida pelo Estado, para realizar um curso na capital do país, poderia proporcionar uma favorável posição na instrução pública, uma vez que essa oportunidade, de capacitação em nova área de conhecimento, abriria espaço para se tornar referência e assumir posição de destaque na sociedade, na educação paraense. No caso de Blandina Torres, o convite surgido correspondeu ao se lançar em uma área de total desconhecimento na SEDEC, como ela relata:

> Em 53 eu já estava na orientação do Estado, como orientadora, eu trabalhava com crianças pré-escolar, e com a primeiras séries eu procurava dar uma orientação e fazer um trabalho dinâmico. Aí eu consegui a bolsa do INEP, na Secretaria de Educação, ninguém conhecia o que era o excepcional, e nem no Estado do Pará, então o convite era fazer um curso de seis meses para excepcionais (TORRES, 2015).

É possível depreender do relato de Blandina Torres que a temática envolvendo a educação do excepcional era algo distante da realidade educacional paraense, na qual ela estava inserida, porém a professora estava certa que tal experiência era desafiadora e necessária. Sua

experiência, trilhada nos primeiros anos de formada, revelava uma docente que buscava fazer as coisas bem-feita, uma profissional destemida, aberta ao novo, um perfil adequado para o convite que seria feito pelo secretário de educação:

> Eu fui trabalhar muito jovem, as pessoas queriam me testar porque eu não tinha me formado, e era laureada, então as pessoas que achavam que eu tinha realmente capacidade, e eu comecei a trabalhar [...]. Eles me chamaram, me nomearam. Então eu tinha um ano de formada, já tinha trabalhado de regente substituindo um professor. Então eu tinha muito embasamento, as minhas aulas eram aulas prazerosas, então todo mundo acreditava no meu potencial, então a primeira vaga que surgiu para orientação no Estado, eles me ofereceram [...] Depois o Secretário de Educação me convidou, o Sr. Cavalcante, ele me ofereceu a bolsa, eu fui, ganhei as passagens, uma bolsa bem pequena para eu me manter no Rio, durante seis meses, e fiz o curso (TORRES, 2015).

De posse da bolsa de estudo, cedida pelo INEP, Blandina Torres foi a primeira professora enviada, pela recém-criada SEDEC, ao Estado da Guanabara, para realizar um curso na área da educação do excepcional. No Distrito Federal, permaneceu por seis meses, de junho a dezembro de 1953, dedicando-se aos cursos de *Recreação Infantil* e *Orientação Psicopedagógica*, ofertados pela Sociedade Pestalozzi do Brasil.

> Foram de uma importância imensa para mim, eu era muito estudiosa, gostava muito de estudar psicologia, procurar novos caminhos e na hora que ofereceram, um curso muito rico, onde a pessoa, hoje com necessidades especiais, a pessoa especial hoje, era o centro, mas era a pessoa com deficiência mental, mas nós tivemos uma visão genérica, porque nós visitamos e fizemos pequenos estágios em instituições de deficiência auditiva, deficiência visual, de deficiência motora, mas realmente o curso era para deficiência mental, foi de julho a dezembro (TORRES, 2015).

Sobre o curso de *Recreação Infantil* destacou que esse tinha

> [...] como base a psicologia da criança, desenvolvendo-lhes os sentidos através de um programa servido por museus escolares, como se deve organizá-lo em uma escola e sua importância para os discentes. Além disso, folclore brasileiro e desenho, que é muito interessante. Aprende-se técnica desconhecida aplicável na recreação dos alunos. São magníficas as organizações da Sociedade Pestalozzi do Brasil. Recreia-se o espírito infantil com jogos variados, que se podem aplicar perfeitamente aqui. A parte mais intensa é a dos trabalhos manuais. Os alunos eram divididos em equipes, tal o seu número, procedentes de quase todos os Estados, e eu estive entre bolsistas patrícios e pessoas que aproveitavam as férias cariocas e fluminenses, para fazer o curso. O teatrinho infantil é de indiscutível utilidade em uma escola, com o emprego de marionetes e fantoches. A duração do curso foi de um mês intensíssimo, isto é, de julho a 1º de agosto (TORRES, 1953).

O segundo curso, o de *Orientação Psicopedagógica*, era “todo fundamentado em psicologia intuitiva da criança e do adolescente [...] das deficiências ou distúrbios da

linguagem" (TORRES, 1954). Nessa formação, Blandina Torres conheceria outros jovens que, também contextualizados no nacionalismo de sua época e nos ideários circundantes aos movimentos de educação popular, se sentiam engajados, dispostos a desenvolver algo novo com seu regresso.

Entre os paraenses contemporâneos a docente, que também ingressavam nessa lógica formativa, estava o advogado José Maria Bittencourt Alves da Cunha que, custeado com uma bolsa de estudo, ofertada pelo Serviço Nacional do Comércio (SENAC), realizava pela Fundação Getúlio Vargas a especialização em *Orientação Profissional e Psicotécnica*, cujas aulas ocorriam na Fundação Pestalozzi do Brasil; e João Queiroz de Souza, discente de um curso no Hospital Psiquiátrico D. Pedro II.

Como já ponderamos, a investida de Blandina Torres se moldava, em grande parte, pelo fato de se sentir vocacionada, incentivada a percorrer aquele novo caminho educacional. Seu depoimento é relevante e nos revela, ao que julgamos, que foi na e pela experiência que ela foi constituindo uma consciência política, afetiva e moral em relação às pessoas com deficiência.

> Quando eu voltei do Rio foi que houve realmente, com aquele embasamento que eu vinha, que eu estava, para fazer algum trabalho [...]. Então nós chegamos aqui, eu fui procurada, eu vinha com aquela ideia [...]. Eu fui chamada pela Secretaria de Saúde, o secretário era o Dr. Catete Pinheiro e ele me ofereceu uma função no Hospital Juliano Moreira (TORRES, 2015).

O saber adquirido por Blandina Torres não somente demarcou o início da instauração de um novo campo de trabalho, com o seu retorno, mas também serviu como um divisor de águas, no campo simbólico, pois é a partir dos conhecimentos por ela adquiridos que o termo excepcional passou a compor o universo vocabular educacional paraense, em detrimento de termos como "alienados", "idiotas" e "retardados", que mobilizavam representações de incapacidade.

> Na Secretaria de Educação ninguém conhecia o que era o termo excepcional, e nem no Estado do Pará, porque era chamado naquela época por nomes piores possíveis, de acordo com a metodologia da época e de acordo com o tempo que nos vivíamos, naquela época toda terminologia era diferente (TORRES, 2015).

Era na esteira dos conhecimentos repassados por Helena Antipoff, formuladora do termo excepcional e pioneira na sistematização de um atendimento voltado a esse segmento, que Blandina Torres passou a orientar suas ações educacionais, ao mesmo tempo em que buscava divulgar um novo termo, uma nova compreensão acerca da pessoa com deficiência no Pará.

> Foi Antipoff que cunhou esse termo, e ela dava uma definição para excepcionais abrangente, então incluía pessoas superdotadas, com deficiência mental, deficiência visual, auditiva. Ela era um ícone [...] não adiantava falar assim com ela, eu acho, ela dizia, por que você acha? Você já observou? Você tem que observar, então a gente ia para campo de trabalho. Era uma pessoa de conhecimento imenso e de uma humildade enorme. Então, você veja só, nós tínhamos estudo, isso nos levava a querer fazer uma vida melhor para o excepcional, para eles (TORRES, 2015).

Helena Antipoff, em 1929, foi convidada pelo governo de Minas Gerais para auxiliar na implantação para a reforma de ensino, que estava sendo empreendida naquele Estado. Após um levantamento acerca do sistema de ensino mineiro, a educadora russa constatou que haviam três problemas que se destacavam, a falta de orientação profissional que não ocorria nas escolas; a formação física, moral e intelectual incompleta das crianças quando saiam da escola primária; e, a presença de crianças que se encontravam em perigo moral. Assim, concluía que a escola não atendia as necessidades das crianças porque não incorporava os princípios científicos da pedagogia experimental.

Diante disso, a educadora se empenhou em criar instituições que viessem receber as crianças consideradas excepcionais, retirando-as do sistema de ensino, uma vez que a escola não propiciava a adaptação dessas crianças. Os princípios praticados nas instituições, por ela criadas, influenciaram a educação deste segmento em todo o Brasil (RAFANTE, 2008).

No Instituto Pestalozzi, ainda de acordo com a explicação de Rafante (2008), a criança tinha a possibilidade de concluir o ensino primário, bem como aprender um ofício que lhe permitiria exercer uma atividade remunerada ao deixar a instituição. Os que não conseguiam concluir o ensino médio e nem se profissionalizar, permaneciam no estabelecimento. Essa situação mudou quando a Sociedade Pestalozzi adquiriu uma propriedade rural e instalou uma escola-granja, a Fazenda do Rosário.

Foram encaminhados ao local esta demanda, que incluía os considerados excepcionais sociais e os orgânicos. A principal proposta prestada na Fazenda do Rosário era a educação voltada para o trabalho. As crianças eram obrigadas a desempenhar um trabalho, que era remunerado de acordo com o desempenho. O trabalho substituía os estudos e as brincadeiras, cuja maior preocupação era a adaptação dos meninos à vida adulta e para isso buscava-se profissionalizá-los.

Helena Antipoff foi uma inspiração para Blandina Torres. Suas ideias encontraram guarida entre os ideais da jovem normalista, que ansiavam desenvolver, ao regressar ao Estado do Pará, um trabalho educativo com os excepcionais. Ainda que Blandina assumisse como

referência os trabalhos da psicologia e pedagoga russa, sua concepção pedagógica possuía propósitos diferentes: enquanto que para Antipoff "a formação dos meninos na Fazenda do Rosário visava a preparação para o trabalho e, para alcançar esse objetivo, o fio condutor das atividades era o próprio trabalho" (RAFANTE, 2008, p. 151), para a educadora paraense o fio condutor estava na ludicidade, e por meio dele se buscava a preparação para o trabalho.

3.2.2 O regresso ao Estado do Pará

Blandina Torres retornou à Belém no final de 1953 e, em seu regresso, foi convidada a ceder uma entrevista ao jornal Folha do Norte. Nesta entrevista teceu comentários sobre os cursos realizados na Sociedade Pestalozzi do Brasil, o conhecimento adquirido no campo da psicologia intuitiva no trato com crianças excepcionais, bem como destacou o quadro de carência na instrução pública primária paraense, pelo fato de não existir, naquele momento, "ambiente técnico-psicológico, equipe organizada e pronta para atender a casos que se manifestam comumente nas casas de ensino" (TORRES, 1954).

Dada essa situação de carência, os conhecimentos adquiridos pela professora não foram absorvidos, inicialmente, no campo da educação e sim na área da saúde pública. Redirecionada da educação para a saúde, recebeu o convite por parte do Secretário de Estado de Saúde Pública, Dr. Edward Cattete Pinheiro[71], para atuar no Serviço de Saúde Mental do Hospital Juliano Moreira, antigo Hospital dos Alienados.

Não havia um outro espaço destinado as crianças "anormais", além do Hospital Juliano Moreira. Quando Blandina Torres retornou ao Estado do Pará, o Hospital acabava de passar por uma reforma, no ano de 1952. Tratava-se da construção de um pavilhão para pacientes do sexo feminino e outro para pacientes infantis. Em 1966, ocorreram novas alterações e o pavilhão infantil foi modificado, dando lugar a uma enfermaria com capacidade para 100 leitos (RICCI E VALENTIM, 2009). Mesmo havendo um pavilhão para pacientes infantis, a professora foi direcionada para a seção feminina, onde iniciou um trabalho pioneiro no setor de praxiterapia.

---

[71] Edward Cattete Pinheiro (1912-1992) era, nos anos 50, um dos grandes, senão o maior expoente da educação sanitária, em atuação no estado do Pará. Vindo de formação sólida iniciada nos anos 30, quando ingressou no Departamento de Saúde do Pará, assim como, nos anos 40, quando realizou residência médica em administração rural e saúde pública nos EUA (o que lhe consagrou como um dos agentes competentes a colaborar na instalação do Serviço Especial de Saúde Pública – SESP, na Amazônia), Cattete Pinheiro chegou aos anos 50 ao lado da esposa (e Pedagoga) Araceli Gonçalves Pinheiro como renomado expoente na área da saúde, o que lhe renderia, na metade dessa década, a indicação para o exercício temporário de governador do Estado, em 1956, e posteriormente, já em 1961, a nomeação como Ministro da Saúde, no Governo do presidente Jânio Quadros.

No ano de 1954, o velho asilo que foi transformado no Hospital Juliano Moreira, em 1937, buscava com a nova denominação, uma conotação mais humana, assistencial e terapêutica (BRAGA, 2009), com o exercício de práticas recreativas por meio da praxiterapia, porém, mantinha o uso de algumas práticas violentas de contenção, como o uso de camisas de força e grades de separação do louco, além das terapias de convulsão induzidas com o uso de drogas e eletrochoques[72]. Essas práticas começaram a ser abolidas, principalmente, a partir da década de 1960, no contexto da reforma psiquiátrica no Estado do Pará.

Cattete Pinheiro, como um grande sanitarista, reconhecia a validade dos conhecimentos adquiridos por Blandina Torres, principalmente no Curso de *Orientação Psicopedagógica*, fundamentado na psicologia intuitiva, em um momento em que as questões de higiene mental eram valorizadas no estado paraense. Aliás, essas ideias disseminaram-se no Brasil, a partir da década de 1920. Sobre isso, explica Patto (2015), que com intenções preventivas, buscava-se, por meio das chamadas clínicas ortofrênicas, clínicas de orientação ou clínicas de higiene mental, estudar e corrigir os desajustamentos infantis. Recomendava-se precocemente os diagnósticos médico-psicológicos àquelas crianças que não respondiam às exigências das escolas, uma vez que os problemas de desajustamento estavam relacionados a influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade, principalmente nos primeiros anos de vida. Disso reforçou-se uma tendência à psicologização das dificuldades de aprendizagem escolar.

No Pará essas ideias foram bastante disseminadas com a vinda, no ano de 1954, de Edmundo Maia, psiquiatra, diretor clínico da Casa de Saúde Anchieta, um manicômio localizado em Santos, Estado de São Paulo. Em conferência proferida, nos microfones da Rádio Clube do Pará e Rádio Gazeta de São Paulo, o médico questionava a criação, por parte dos pais, argumentando que esses não estavam preparados psicologicamente para dar uma boa e justa criação aos filhos.

Para Edmundo Maia era por efeito de pais bondosos e tolerantes demais, ora rigorosos, secos, inseguros, que se tinha uma quantidade de rapazes e moças excessivamente tímidos, angustiados, desconfiados, hipersensíveis, que se inferiorizavam tudo e a todos, ou, em outros casos, impulsivos, violentos, exigentes, egoístas, rigorosos consigo e com os outros, infelizes,

---

[72] Conforme o Anuário Estatístico de 1955, em 1953 o Estado contava com um total de 4.083 leitos distribuídos em hospitais, clínicas, ambulatórios e congêneres. Destes, 418 leitos eram voltados para doentes mentais e nervosos. A maior parte dos leitos, um total de 1.492, era destinada para moléstias infectocontagiosas, incluindo a tuberculose. Em 1954, no que compete aos tratamentos dispensados pela Assistência Médico-Sanitária aos doentes mentais, do sexo masculino e feminino (exceto crianças), a cidade de Belém fazia uso das terapias biológicas, como Cardiazol endovenoso, insulinoterapia, malarioterapia e eletroconvulsoterapia, ou seja, eletrochoques.

sofredores, desajustados e sem capacidade de adaptação à vida real. Isso revelava quão importante era para os pais recorrer aos conhecimentos de quem estavam supostamente capacitados para educar, os profissionais do Serviço de Higiene Escolar, para aprender a educar seus filhos.

> Em suma, a missão primordial dos pais, é a de guiar, proteger, estimular seus filhos, mas nunca deverão coagi-los, adulá-los ou enganá-los. E como em verdade nós, pais, não sabemos educar nossos filhos, é necessário então que tenhamos a coragem de "aprender" a educar. E isto é possível se os pais recorrerem àqueles que estão preparados convenientemente: os psiquiatras, os assistentes sociais do Serviço de Higiene Escolar, os livros psico-pedagógicos, os institutos especializados (MAIA, 1954).

Nos ensinamentos de Edmundo Maia já não observamos o peso da hereditariedade, onde se atribuía aos pais as transmissões das anormalidades genéticas. Os pais continuavam no centro do debate, porém com os instrumentos conceituais, segundo o autor, da psicologia clínica de inspiração psicanalítica e orgânica, chegava-se a conclusão que estava no ambiente sociofamiliar às causas dos desajustes infantis: "Amplia-se, assim, o espectro de possíveis problemas presentes no aprendiz que supostamente explicam seu insucesso escolar: as causas agora vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais" (PATTO, 2015, p. 68).

Quando Cattete Pinheiro tomou conhecimento do retorno de Blandina Torres, provavelmente por meio da notícia divulgada no jornal Folha do Norte, viu naquela situação uma forma de somar aos anseios higienistas que cresciam no contexto paraense. A descrição dada pela professora dos cursos, realizados na Sociedade Pestalozzi do Brasil, deve ter tido grande receptividade pelo Secretário de Saúde:

> O ensino é vivo, e a criança tem oportunidade de conhecer a motivação. Para os maiores, o artesanato, que é a oficina. Até os retardados, por força da comunidade, produzem. De mistura com essa motivação do estágio recebíamos outras vocações, como de disciplina indispensável, na melhor compreensão do problema que se estava encarando, elementos de psico-terapia e psiquiatria. Minha impressão foi ótima. Lá há de tudo, inclusive recursos para corrigir distúrbios mentais, sociológicos educacional e técnicos (TORRES, 1954).

Numa intenção sanitarista, Blandina Torres foi redimensionada da educação para a saúde, após aceitar o convite do Secretário de Saúde para atuar no Hospital Juliano Moreira, no serviço de praxiterapia, que se caracterizava como um método auxiliar visando à recuperação dos doentes mentais.

Podemos inferir que Cattete Pinheiro, na ambiência das ideias de higiene mental, viu nos conhecimentos adquiridos pela professora a possibilidade de desenvolver no Estado do Pará algo que vinha acontecendo em outros hospitais psiquiátricos no Brasil. O sanitarista tinha ciência dos trabalhos que vinham sendo desenvolvidos na assistência psiquiátrica. As experiências de Osório César no Hospital Juqueri, em São Paulo e Nise da Silveira, no Centro Psiquiátrico Nacional, no Rio de Janeiro, mostravam a relevância das atividades de expressão artística como instrumento terapêutico. Sobre as experiências desses pioneiros, Araújo e Jacó-Vilela (2018), detalham:

> [Sobre o trabalho de Osório César] Seu trabalho tinha como foco a leitura psicanalítica das pinturas produzidas por internos. Com o passar dos anos, atividades artísticas foram sendo incorporadas a alguns serviços do hospital como ferramenta terapêutica, aliada à cura pelo trabalho. A outra experiência ocorreu no antigo Centro Psiquiátrico Nacional (CPN), localizado no bairro do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro. Lá sob a coordenação de Nise da Silveira, o ateliê de pintura e modelagem se destacou em relação às outras atividades da Seção de Terapêutica Ocupacional (STO), em meados da década de 1940. A partir dessa iniciativa, Nise da Silveira percebeu que as atividades artísticas poderiam ser uma via de acesso ao mundo interior dos esquizofrênicos por meio da leitura que o psiquiatra poderia fazer das imagens que brotam do inconsciente (ARAÚJO E JACÓ-VILELA, 2018, p. 322).

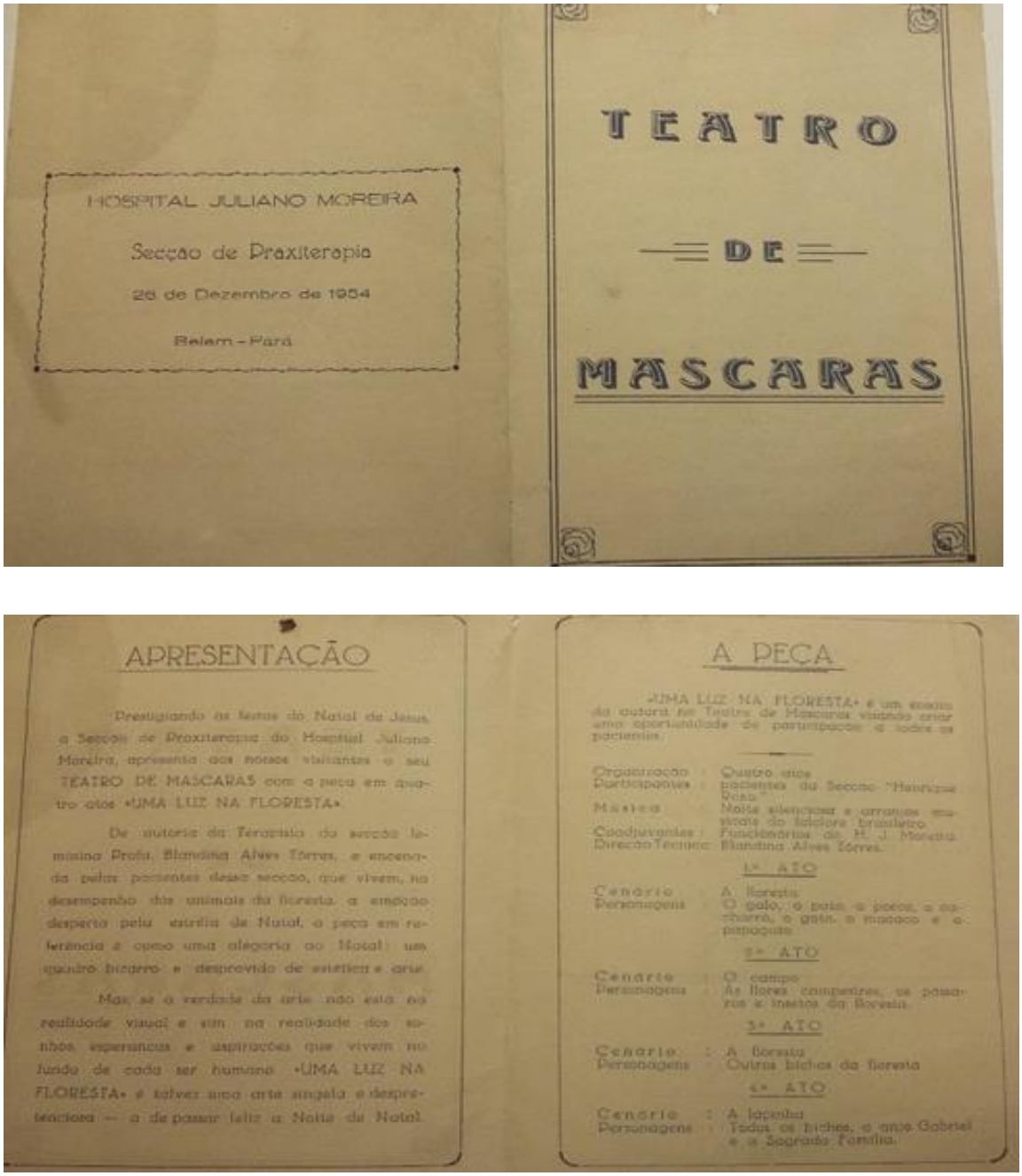
Havia um desejo nacional de modernização na assistência aos doentes mentais, principalmente, na década de 1940, com a reorganização do Departamento Nacional de Saúde, no âmbito do Ministério da Educação e Saúde, e a criação do Serviço Nacional de Doenças Mentais. Buscando implementar essa modernização, no ano de 1952, o governo paraense estabeleceu convênio com o recém-criado serviço. Na nossa compreensão, quando Blandina Torres assumiu o setor de praxiterapia do Hospital Juliano Moreira, no ano de 1954, iniciou um movimento de modernização.

No Hospital Juliano Moreira, a professora conheceu outros profissionais que buscavam desenvolver ideias renovadoras no campo da saúde mental, como o médico psiquiatra Dorvalino Frazão Braga, figura fundamental na história da assistência psiquiátrica no Estado do Pará. O médico assumiu o Hospital Juliano Moreira em 1955, mas por questões políticas, foi exonerado em 1956, retornando à direção em 1964, nomeado pelo Governador Jarbas Passarinho. Sob os auspícios da reforma psiquiátrica, realizou uma série de reformulações e inovações no Hospital. As atividades de praxiterapia, iniciadas por Blandina Torres, foram retomadas na nova direção assumida por Dorvalino Braga, agora sob a coordenação voluntária de sua esposa, Maria Helena Braga.

Podemos inferir que Blandina Torres desenvolveu por meio da praxiterapia, um trabalho pioneiro no Estado do Pará, junto à seção feminina. Ela não era psicóloga na época, formação que obteria pela UFPA, somente no ano de 1978, na primeira turma de Psicologia da Região Norte. Diferentemente de outros Estados, que tinham a frente deste trabalho psicólogos, médicos e terapeutas, pessoas que se tornaram renomadas como Nise da Silveira, Blandina Torres não possuía "formação superior" considerada adequada. Era uma jovem normalista, que se sentia vocacionada e engajada a ressocializar o doente mental mediante atividades praxiterápicas.

> Essa praxiterapia visava o desenvolvimento físico e mental da pessoa. Eu comecei a trabalhar com doente mental, mas canalizando toda aquele trabalho que eu aprendi, porque eu comecei a trabalhar com a praxiterapia, e tudo eu podia trabalhar com que eu havia aprendido lá [Sociedade Pestalozzi], de fazer recreação, fazer a parte de massas, de trabalhar com modelagem de todas as formas, então eu fazia teatro, fazia tudo que eu havia aprendido lá (TORRES, 2015).

A frente do setor de praxiterapia, organizava no Hospital Juliano Moreira encenações, como a de Natal, no ano de 1954. É possível observar na apresentação do convite o tom crítico empreendido pela professora naquela circunstância. Era um teatro de máscaras em que os pacientes representavam os animais da floresta comemorando uma noite de natal, "um quadro bizarro e desprovido de estética e arte", como ela definiu, criticando o pensamento de uma sociedade que via nas pessoas internadas no Hospital uma condição desumana, e que, pela arte, acionariam a "realidade dos sonhos, esperanças e aspirações" que aquelas pessoas também compartilhavam.



HOSPITAL JULIANO MOREIRA

Secção de Praxiterapia

26 de Dezembro de 1954

Belem – Pará

TEATRO

DE

MASCARAS

APRESENTAÇÃO

Prestigiando as festas do Natal de Jesus, a Secção de Praxiterapia do Hospital Juliano Moreira, apresenta aos nossos visitantes o seu TEATRO DE MASCARAS com a peça em quatro atos «UMA LUZ NA FLORESTA»

De autoria da Terapeuta da secção feminina Profa. Blandina Alves Torres, e encenada pelos pacientes desta secção, que vivem, no desempenho dos animais da floresta, a emoção despertada pela estrela de Natal, a peça em referência é apenas uma alegoria ao Natal: um quadro bizarro e desprovido de estética e arte.

Mas, se a verdade da arte não está na realidade visual e sim na realidade dos sonhos, esperanças e aspirações que vivem no fundo de cada ser humano «UMA LUZ NA FLORESTA» é talvez uma arte singela e despretenciosa — a de passar feliz a Noite de Natal.

A PEÇA

«UMA LUZ NA FLORESTA» é um exemplo da autoria no Teatro de Mascaras visando criar uma oportunidade de participação a todos os pacientes.

Organização : Quatro atos
Participantes : pacientes da Secção "Henrique Roxo"
Musica : Noite silenciosa e arranjos musicais do folclore brasileiro
Coadjuvantes : Funcionarias do H. J. Moreira
Direção Técnica: Blandina Alves Torres.

1º ATO

Cenario : A floresta
Personagens : O galo, o pato, o porco, a ratinha, o gato, o macaco e o papagaio

2º ATO

Cenario : O campo
Personagens : As flores campestres, os passaros e insetos da floresta.

3º ATO

Cenario : A floresta
Personagens : Outros bichos da floresta

4º ATO

Cenario : A lapinha
Personagens : Todos os bichos, o anjo Gabriel e a Sagrada Familia.

Imagem 16: Convite Teatro de Máscaras
Fonte: Arquivo Pessoal de Blandina Torres

Blandina Torres ocupou o serviço de praxiterapia de uma forma inovadora e por meio de seus trabalhos buscou desconstruir uma imagem da pessoa internada, em um hospital, como alguém que não tinha sonhos e aspirações, consequentemente também somou para uma boa imagem da instituição que não gozava de boa fama, em função da prevalência de métodos violentos. Um trabalho que talvez não tivesse tanta visibilidade se tivesse sido desenvolvido com o pavilhão infantil.

3.2.3 O Grupo dos Sete

Atuando no Hospital Juliano Moreira, Blandina Torres não havia deixado esquecer seu anseio de realizar um trabalho educativo com crianças deficientes mentais. Com a repercussão da entrevista e posterior convocação para o Serviço de Saúde Pública, por Cattete Pinheiro, a professora foi procurada pela senhora Palmira Pureza dos Santos. Esse encontro foi decisivo para reacender ainda mais os ideais renovadores de desenvolver um trabalho educativo com pessoas diagnosticadas na época com retardo mental.

Palmira Pureza dos Santos era mãe de duas crianças com deficiência mental, Fernando Pereira dos Santos e Daniel Pereira dos Santos, uma típica mãe de uma criança com deficiência, que precisou mover céus e terra para garantir o direito a escolarização de seus filhos. No ano de 1953, mais precisamente no final do segundo semestre daquele ano, Palmira junto ao esposo e seus dois filhos viajaram para a cidade de São Paulo, em busca de orientação especializada.

No Instituto de Ortofrenia, dirigido por Dr. José Arruda Pizza, os pais de Fernando e Daniel, foram orientados a retornarem ao Estado do Pará e buscarem, no próprio Estado, recursos especializados, que pudessem auxiliar em uma possível escolarização de seus filhos adolescentes. Entretanto, ao retornarem se depararam com a falta desses recursos, dificultando qualquer tentativa de escolarização.

Não satisfeita, Palmira dos Santos procurou apoio e orientação junto à Sociedade Paraense de Educação - Casa do Professor[73]. Dialogando com Hilda Vieira[74], presidente da entidade, teve informações desanimadoras de que, naquele momento, não havia no Estado profissionais e nem instituições especializadas voltadas ao trato educativo com os “retardados mentais”. Porém, a partir da entrevista de Blandina Torres, cedida à Folha do Norte, Hilda Vieira teve conhecimento do estágio realizado pela professora na Sociedade Pestalozzi do Brasil, o que a levou a entrar em contato com Palmira dos Santos (CRUZ, 1988).

Hilda Vieira exercia uma liderança inconteste à frente da Sociedade Paraense de Educação. Essa entidade reunia além de estudiosos e intelectuais da educação, políticos como o Deputado Estadual General Humberto de Vasconcelos, que foi convidado por Hilda Vieira para acompanhar Palmira dos Santos a casa de Blandina Torres. Podemos cogitar que o General

---

[73] Essa entidade funcionava como uma Organização Beneficente e Sociocultural e reunia professores, estudiosos e intelectuais expressivos da sociedade paraense visando o desenvolvimento cultural do magistério do Pará. Criada em 1933 por iniciativa de Hilda Vieira em parceria com os professores Mariana Sarmanho, Paulo Eleutério, Adalberto Lassance Cunha e Ana Oliveira, a sociedade contava com um patrimônio de oito casas, além da sede social e mais área de terreno extensa (CRUZ, 1988).

[74] Hilda Vieira foi a primeira mulher paraense a se tornar advogada. Além de Presidente da Sociedade Paraense de Educação, exerceu também a função do magistério no ensino secundário em conceituados colégios de Belém.

era visto por Hilda como um sujeito de superação, alguém que se destacou nas forças armadas e na política, pois mesmo após perder a mão pode se manter na ativa, privilégio concedido pelo presidente Getúlio Vargas, no ano de 1934, por seu ato heroico[75].

A intenção, com a visita, era de convidar a professora para uma reunião na Sociedade Paraense de Educação. Esse encontro na Sociedade tinha como finalidade a discussão coletiva e organização de uma escola especializada para retardados mentais. Sobre esse momento e as primeiras ações empreendidas, relembra:

> Palmira me procurou, eu estava na Secretaria de Saúde. Ela já tinha procurado por todo mundo para fazer alguma coisa. Dra. Hilda leu no jornal a minha entrevista, daí ela falou para ela [para Palmira], sei de uma pessoa que pode te ajudar. Então ela foi me procurar em casa e através dela que nós começamos a participar da Sociedade Paraense de Educação. Através dela, nós começamos a reunir um povão, convocar professores, enfermeiros, advogados, dentistas, todo mundo que fosse interessado, daí a gente perguntava: você quer trabalhar com excepcional? (TORRES, 2015).

A pergunta de Blandina Torres era instigadora, uma vez que no Estado do Pará não se sabia o que era excepcional. Era uma pergunta que dava margem à explicação visando não somente o consentimento, mas principalmente, uma tentativa de infiltrar novas ideias no contexto paraense visando desconstruir uma compreensão da deficiência como uma condição imutável.

Essa experiência propiciou uma nova aproximação com o advogado José Maria Bittencourt Alves da Cunha, na época Secretário do Departamento de Aprendizagem Comercial do SENAC, com o qual dividia o anseio de organizar um trabalho educativo na capital paraense, na época em que ainda estavam realizando seus cursos de formação no Estado da Guanabara. Juntou-se a esse anseio, João Queiroz de Souza, enfermeiro-chefe do Hospital Juliano Moreira, com o qual depois veio a se casar.

Podemos afirmar que foi necessária a ação inicial de uma mãe, Palmira dos Santos Pureza para que se organizasse os primeiros serviços visando atender as necessidades educacionais das pessoas com deficiência mental. Na sede da Sociedade Paraense de Educação, e tendo essa entidade como mantenedora, foi organizada a primeira célula de um trabalho educativo. Inicialmente muitas pessoas ficaram interessadas no trabalho, porém com o

---

[75] No ano de 1934, em Vila Velha (ES), Humberto de Vasconcelos, era um jovem aspirante do exército. Durante as instruções de um treinamento ao perceber que manuseava uma granada verdadeira, mandou que os recrutas se deitassem no chão e deixou que o artefato explodisse, arrancando sua mão esquerda, conforme o blog de Nilson Montoril.

desenvolvimento das ações, o grupo se resumiu a sete pessoas, responsáveis depois pela fundação do Curso Pestalozzi do Pará, como detalha Blandina Torres:

> Nós fizemos durante todo o ano de 1954 reuniões, enchia, mas sabe aquela palavra sagrada "muitos são chamados, mas poucos escolhidos". As pessoas estavam mais interessadas em ganhar dinheiro, não trabalhar em benefício da pessoa especial. No fim ficaram sete pessoas só, que foram os fundadores do curso Pestalozzi no Pará. Quando ficou só os sete que se fundou a Fundação Pestalozzi do Pará (TORRES, 2015).

Segundo a professora foi o interesse financeiro que motivou muitas pessoas a participarem inicialmente das reuniões, principalmente porque acreditavam que conseguiriam uma certa rentabilidade com a construção da escola, uma vez que grande parte dos interessados em construí-la eram de famílias abastadas, que viviam o drama de não conseguirem matricular seus filhos com deficiência mental nas escolas existentes. Pairava, sobretudo entre os pais, a ideia de que era necessária a construção de uma escola específica para seus filhos. Diante da disponibilidade de profissionais interessados em desenvolver um trabalho, esses pais não mediram esforços para colocar em prática tal ideia.

O Grupo dos Sete, formado por Blandina Torres, Palmira dos Santos, Hilda Vieira, Margarida Schiwazzappa[76], João Queiroz, José Maria da Cunha e Dorvalino Braga, iniciaram os preparativos para a criação do Curso Pestalozzi do Pará, fundado em 15 de outubro de 1955. Nasceu como uma entidade, mantida pela Sociedade Paraense de Educação, voltada para a educação do excepcional no Estado do Pará.

Imagem 17: Fundadores do Curso Pestalozzi do Pará - Da esquerda para a direita, sentados: Blandina Torres, Palmira dos Santos, Hilda Vieira e Margarida Schiwazzappa. Da esquerda para a direita, em pé: João Queiroz, José Maria Bittencourt e Dorvalino Braga. Fonte: CRUZ, 1988

[76] Tesoureira da Sociedade Paraense de Educação assumiu o cargo de Diretora Financeira no Curso Pestalozzi. Margarida Schiwazzappa aos poucos se firmava como um dos nomes emblemáticos da música e do teatro paraense.

O Curso Pestalozzi foi a primeira instituição especializada voltada para crianças e adolescentes excepcionais "retardados mentais" no Estado do Pará. A criação do curso atendia, principalmente, a demanda de crianças com deficiência mental provenientes das famílias abastadas. As mensalidades cobradas a essas famílias era a maior fonte de sustento do curso, que também recebia crianças de famílias menos remediadas que pagavam uma mensalidade simbólica. Uma maior inserção de crianças das classes populares se deu, a partir do ano de 1960, quando o curso se organizou em uma escola, a Escola Lourenço Filho, tornando-se uma entidade de utilidade pública, logo sem fins lucrativos, prestando serviços, por meio de convênio à SEDEC.

Segundo a ata de instalação do curso[77], sua inauguração ocorreu no dia 3 de fevereiro de 1956, após um ano de organização, e contou com a presença de autoridades, familiares de alunos, pessoas destacadas da sociedade belenense, representantes da imprensa, membros do magistério primário e secundário, atuantes do meio artístico, bem como sócios e dirigentes da Sociedade Paraense de Educação. A realização desse evento, com a presença de pessoas ilustres, pode nos revelar que a criação do curso, mais do que representar uma resposta educativa às especificidades dos alunos com deficiência mental, representou o anseio da Sociedade Paraense de Educação em dar visibilidade à uma educação do excepcional, segmento que não atraia atenção das autoridades governamentais.

Em março de 1956 iniciou o primeiro ano letivo do curso. A primeira turma foi composta por 23 alunos, entre eles crianças e adolescentes, alguns filhos de empresários e pessoas influentes na sociedade[78]. O curso estava sustentado, em seu caráter operacional, por uma tríade: equipe administrativa, equipe técnica e equipe escolar. A equipe escolar era subdividida em classes especiais, voltada para os alunos menores, no período matutino, visando o desenvolvimento percepto-motor global, e oficinas pedagógicas, voltado para os alunos maiores, no período vespertino, que tinha como objetivo o treinamento ocupacional.

Tanto as classes especiais quanto as oficinas estavam sob a supervisão de uma coordenação pedagógica, no caso a própria Blandina Torres, que possuía uma alta capacidade

---

[77] As atas consultadas, referentes a Fundação Pestalozzi do Pará, correspondem ao período de 1956 a 1986, e encontram-se reunidas no livro de Miguel Evangelista Mirante da Cruz, "Fundação Pestalozzi do Pará", encomendado pela própria instituição, publicado em 1988.

[78] A relação dos primeiros alunos do curso aponta para a seguinte composição: Augusto Alves, Arthur Domingos Silva, Alice Maria Boulhosa, Alice Maria Siqueira Passos, Adriano Sebastião Silva, Carlos Frederico Farias Nobre, Daniel Pereira dos Santos, Fernando da Costa Valdez, Fernando Pereira dos Santos, Francisco Matoso Gondim Soares, Gladys Teles Henrique, Grilson Loris Paracampo, Henrique Engelhard Martins, Maria José Mota, Maria Teresa de Oliveira Gabriel, Orlandina de Nazaré Duarte, Pedro Alcântara Ferreira dos Santos, Pedro Adolfo Sá Roriz de Carvalho, Raimundo França Carneiro, Sebastião Ismael Aragão, Walter Costa, Ubaldino José Gonçalves Mota e Vasco dos Santos Fonseca.

técnica e bom trânsito entre os professores. Por sua sugestão foram contratadas duas técnicas da Sociedade Pestalozzi do Brasil, Lúcia Bentes Teixeira e Ruth Pereira, que ministraram o curso intensivo de Orientação Psicopedagógica, para formação de um primeiro quadro de docentes que iriam atuar na recém unidade[79].

O curso acabou sendo oficializado no ensino paraense, por meio do Decreto nº 1.949 de 30/01/1956, no Governo de Magalhães Barata (1955-1959). Mesmo com todas as ações empreendidas por Zacarias de Assumpção para se manter no governo, não conseguiu impediu que o velho Barata retornasse ao poder[80], nas eleições de 1955, tendo em sua nova gestão o professor Achiles Lima à frente da SEDEC.

Ao assumir o governo, Magalhães Barata aprovou a realização do Curso de Elementos de Orientação Psicopedagógica, visando treinar os professores do Estado, que após a formação eram nomeados ou transferidos para o curso Pestalozzi do Pará. Tal feito diminuía os gastos do curso com a contratação de pessoal, e, consequentemente, gerava dividendos para a compra de material, bem como, diminuía os gastos do governo com a formação de professores.

Com o ingresso de novos membros no Curso Pestalozzi, sobretudo oriundos das famílias abastadas, alguns agentes com influência e penetração nos meios políticos e empresariais de Belém, houve um crescimento da instituição, ao passo que em 23 de março de 1958 o curso Pestalozzi do Pará passou a ser nominado de Fundação Pestalozzi do Pará, com funcionamento ainda na Sociedade Paraense de Educação.

Entre esses membros destaca-se o médico Saint-Clair Leôncio Martins e sua esposa Alice Engelhard Martins, filha do ex-prefeito e ex-governador do Estado, Alberto Engelhard, pais de Henrique Engelhard Martins, aluno da primeira turma organizada no curso Pestalozzi. Para buscar compreender a síndrome de Down, os pais de Henrique haviam realizado quatro viagens para fora do Brasil em busca de orientação adequada ao seu filho. Assim como Palmira, foram orientados a voltar para o seu estado de origem e empreender forças para efetivar um suporte educacional aos seus filhos.

---

[79] Esse quadro foi composto por Ruth Lacerda Monteiro, Elza Azevedo, Teresinha Quadros e Leocádia Silva.

[80] Como vimos no capítulo anterior, Magalhães Barata havia sido derrotado nas eleições governamentais de 1950 por Zacarias de Assumpção, porém, em 1955 Barata retornou ao governo com enorme prestígio social, saindo do cenário político paraense em 1959, quando veio a falecer, no exercício do poder.

Imagem 18: Saint-Clair Leôncio Martins e Alice Engelhard Martins
Fonte: APAE, 2012

Como a Sociedade Paraense de Educação era uma associação beneficente, os recursos ficaram minguados com a manutenção do curso, que crescia e assumia um papel relevante, prestando serviços a própria SEDEC que direcionava agora à Fundação Pestalozzi a responsabilidade com a escolarização de pessoas com deficiência mental, bem como, a formação de professores para o atendimento dessa clientela no Estado.

Diante das despesas de material e pessoal, a Sociedade Paraense de Educação declinou no seu papel de entidade mantenedora da Fundação Pestalozzi do Pará, o que gerou inicialmente certas turbulências, todavia, em contrapartida, o grupo assumiu sua independência técnica e financeira. A instituição se erigiu como um grupo forte, determinando o controle sobre as ações voltadas para a educação do deficiente mental no Estado do Pará.

Dada a influência política, o casal Saint-Clair Leôncio Martins e sua esposa, Alice Engelhard Martins, empreenderam esforços para a conquista de um terreno que fora doado pelo Estado à Fundação Pestalozzi do Pará. De posse do terreno, a partir de 1960, foi criada a Escola Lourenço Filho, em referência ao notável educador e precursor da Escola Ativa no Brasil, mantida pela Fundação. Blandina Torres, primeira diretora da escola, destaca a participação do casal nesse processo de doação:

> Ele conseguiu aquele terreno que estava abandonado, era uma antiga escola de sericultura do Ministério de Agricultura. Então aquilo estava abandonado, então foi cedido, foi dado para que se iniciasse a Fundação Pestalozzi do Pará. Quem fez o projeto de doação foi o deputado Raimundo da Costa Chaves, era irmão do Aluízio Chaves que mais tarde foi Reitor da Universidade Federal

> do Estado do Pará, ele morreu muito jovem, ele fez o projeto, foi aprovado por Luiz Geolás de Moura Carvalho, Governador do Estado, que nos cedeu o terreno (TORRES, 2015).

Como estes, outros colaboradores surgiram, influentes no contexto paraense, como o senhor Mario Dias Teixeira, pecuarista e político de renome no Estado, que se encontrava à frente da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), casado com Alice Zaire Boulhosa, com que tivera Alice Maria Boulhosa, uma das alunas da primeira turma organizada pelo curso Pestalozzi.

A intenção do superintendente era transformar a fundação em uma organização com âmbito em toda região, a Organização Educacional Pestalozzi da Amazônia, com atribuições que a aproximariam do Serviço Social da Indústria (SESI), alcançando não somente as crianças excepcionais, mais outras crianças tidas com desajustamento no lar e na escola, portadores de desadaptações psicossociais. Embora não obtivesse êxito em seu intento, sua posição na SPVEA permitiu a inclusão da instituição em um sistema de ajuda financeira, conseguida no ano de 1958.

As atas de 1961 a 1969, catalogadas por Cruz (1988), mostram o crescimento da Fundação Pestalozzi do Pará, além dos acordos políticos, as nuances empresariais que ela foi tomando, as dificuldades financeiras, técnicas e pedagógicas, uma vez que as demandas envolvendo a Escola Lourenço Filho estavam submetidas à Fundação. Visando criar condições para manter seu quadro de professores e seu número de alunos, realizava-se contratações de novos professores, mesmo com os inconvenientes financeiros, o que gerou certos desentendimentos pela falta de pagamento.

A questão salarial dos professores foi objeto de muitas discussões, tanto que no início de 1962 ficou acordado que os profissionais cedidos pelo Governo não receberiam gratificações. Houve casos de funcionários desligados da instituição, sob a alegação de não adaptação ao trabalho especializado, entretanto, é possível deduzir que grande parte dos conflitos estavam relacionados a questão salarial. Essa questão pode ser observada, por exemplo, entre as pautas de uma reunião realizada em 19/02/1965, quando se debateu a necessidade de aumento de vencimentos, sob o risco da equipe pedagógica se desintegrar devido à baixa remuneração.

A receita da instituição era formada a partir da verba do governo do Estado, mensalidades dos alunos, aluguéis de terrenos da instituição, realização de quermesses, chás, eventos, bazar organizados para vender os trabalhos feitos pelos alunos da Escola Lourenço Filho, além da verba da SPVEA e da Delegacia da Criança. Um dos assuntos muito debatidos

nas reuniões era o aumento dos vencimentos de pessoal, as anuidades pagas pelos pais dos alunos, a criação de um caixa escolar, as taxas de transportes para os alunos, professores e funcionários.

Numa dessas reuniões com a presença de professoras, uma das questões críticas foi a queda nas matrículas, pouco rendimento na aprendizagem dos alunos e a evasão escolar. Tal situação era atribuída a pouca competência dessas docentes, gerando problemas financeiros que afetavam diretamente o cotidiano da escola.

Chamada por Hilda Vieira para eventuais esclarecimentos, a Diretora da Escola Cassilda Fialho de Souza[81], em conversa com as orientadoras, Dora Maria Oliveira Brito e Waly Maria da Costa Corrêa, esclareceu que os motivos das desistências dos alunos, segundo as orientadoras, não estavam relacionados a aprendizagem, mas sim a questões pessoais. Alegavam também as orientadoras, que as professoras estavam deixando de trabalhar na Escola por questões financeiras.

Em termos técnicos, a instituição carecia de espaços voltados para o desenvolvimento de suas atividades, sendo um de seus grandes objetivos a criação de um Pavilhão de Pesquisas. A construção deste pavilhão foi um dos requisitos para liberação de verbas por parte do Governo. A intenção com o novo ambiente era o de funcionar como um espaço de experimentações e produção de conhecimento. O Pavilhão nunca funcionou como almejado, e, em 1964, quando foi firmado o convênio entre Fundação Pestalozzi do Pará e SEDEC, utilizaram suas dependências como salas de aula.

Para racionalizar e qualificar a intervenção na educação paraense a Fundação Pestalozzi do Pará apostava na organização de eventos, entre eles, a Semana do Excepcional. A primeira aconteceu em 17 de agosto de 1962. A instituição se envolvia nos preparativos para a Semana do Excepcional, principalmente a equipe técnica liderada por Blandina Torres, que treinava as professoras para divulgar nas escolas os conhecimentos acerca da educação do excepcional.

> Naquela época havia sido instituída a semana do excepcional, era tão comum nós do grupo da equipe técnica, a gente reunia, montava o que era que a gente ia falar nas instituições. A gente pegava professoras da escola que falavam bem, que tinha um bom desenvolvimento intelectual, aí treinávamos aquilo que a gente queria, e explicávamos: “se fizerem tal pergunta, você pode sai por essa, ou por essa”. Dávamos livros para as professoras estudarem, e elas iam para as escolas (TORRES, 2015).

[81] Diretora subsequente à atuação de Blandina Torres, que precisou se afastar temporariamente da instituição pois o seu esposo, João Queiroz de Souza, que também atuava na Fundação Pestalozzi, foi contratado pela Indústria e Comércio de Mineiro (ICOMI), requerendo para isso uma mudança para Macapá, no Estado do Amapá.

A atuação da Fundação também desencadeou a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), com membros que se revezavam na direção das duas instituições. A primeira APAE fundada no Estado do Pará foi na cidade de Belém, em 30 de novembro de 1962, pelo médico Saint-Clair Leôncio Martins e sua esposa Alice Engelhard Martins.

Essa associação, em seu início, funcionava de forma provisória no escritório médico de Saint-Clair Martins, apoiando as ações pedagógicas da Fundação Pestalozzi. Em 1979, após a aquisição de um prédio próprio, deu-se início a construção do centro de atendimento especializado para pessoas com deficiência mental. No ano de 1982 a instituição, que possui caráter filantrópico desde a sua origem, firmou convênio com a SEDEC, iniciando suas atividades educacionais. Em 1986, a APAE implementou o seu centro de reabilitação, que contava com uma equipe multidisciplinar, visando à integração social e profissional das pessoas com deficiência intelectual e múltiplas, além de oferecer atividades de educação física, desportos e lazer (APAE, 2012).

O pontapé para a sua criação pode ser relacionado a dois eventos ocorridos no início do ano de 1962. Durante umas das reuniões na Fundação Pestalozzi do Pará, foi comunicado aos membros uma carta da professora Yolanda Martins e Silva acerca de um "mutirão", uma espécie de reunião, que aconteceria na Fazenda do Rosário, em Minas Gerais. Nessa carta, a professora convidava alguns membros da Fundação Pestalozzi do Pará. Além da carta, também havia um convite da APAE, de São Paulo, para a 1º Reunião Nacional das APAES do Brasil. Foram escolhidos os técnicos João Queiroz de Souza e Blandina Alves Torres, para representar nos dois eventos, a entidade, com uma ajuda de custo e passagens. Com o retorno desses professores, iniciam-se as ações para a construção da APAE no Pará, sob as bênçãos de Yolanda Martins e Silva.

Normalista, formada pelo IEP, assumindo nos anos de 1950, no Estado do Pará, a cadeira de professora de matemática na instrução pública primária, Yolanda Martins e Silva[82] ocupou relevante posição no cenário educacional nacional e paraense. Atuando em algumas direções de escolas municipais de Belém. Em 1952 essa professora participou do curso de Recreação Infantil na Sociedade Pestalozzi do Brasil, o mesmo realizado por Blandina Torres, no ano de 1953.

Ainda que as duas docentes tenham feito o mesmo curso, diferentemente de Blandina, Yolanda Martins e Silva desenvolveu uma trajetória profissional na área da educação de

[82] A trajetória profissional da professora revela um interessante campo de pesquisa ainda a ser estudado em profundidade. As informações sobre ela encontram-se soltas, presentes sobretudo no blog da Escola Yolanda Martins, de Minas Gerais.

excepcionais fora do Estado Paraense. Seu nome foi atribuído a duas escolas especializadas em deficiência mental, uma no Estado do Pará e outra em Minas Gerais. De 1958 a 1959, Yolanda Martins e Silva atuou como professora das oficinas pedagógicas realizadas na Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro. Em 1960, formada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), assumiu o Consultório Médico-Psico-Pedagógico da Sociedade Pestalozzi do Brasil.

Essa paraense avolumaria sua experiência e seu papel de destaque na Sociedade Pestalozzi do Brasil ao assumir o cargo de chefe do Laboratório de Psicologia Eduard Claparéd, do Instituto Superior de Educação Rural (ISER), além de trabalhar como assistente de Helena Antipoff, na Fazenda do Rosário, em Ibirité, Minas Gerais.

Ainda entre as atuações administrativas, Yolanda Martins e Silva se destacaria como orientadora do Centro de Triagem Mendes Pimentel, do Serviço de Menores da Secretaria do Interior do Estado de Minas Gerais, diretora do Instituto de Educação Emendativa da Fazenda do Rosário, coordenadora dos Cursos de Educação Emendativa e de Métodos e Processos da Educação Emendativa (todos promovidos pela CADEME/MEC). Em caráter formativo-pedagógico atuou, ainda, na ministração dos cursos de Métodos e Técnicas promovidos pelo Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em Belém, Manaus e Maceió e exerceu a função de Redatora Chefe do Boletim Infância Excepcional, veiculado pela Sociedade Pestalozzi do Brasil.

Após a fundação da APAE, iniciou-se um trabalho voltado à sua interiorização nos municípios paraenses, ação que mobilizou a experiência de Nazaré Nascimento, uma das pioneiras na educação especial no Pará. A interiorização iniciou em 1977, quando foi fundada uma sede no município de Santarém, no sudeste do Estado, o chamado Centro de Atendimento Educacional Especializado Humberto Frazão. Até 2012, havia APAES em 33 municípios do Pará.

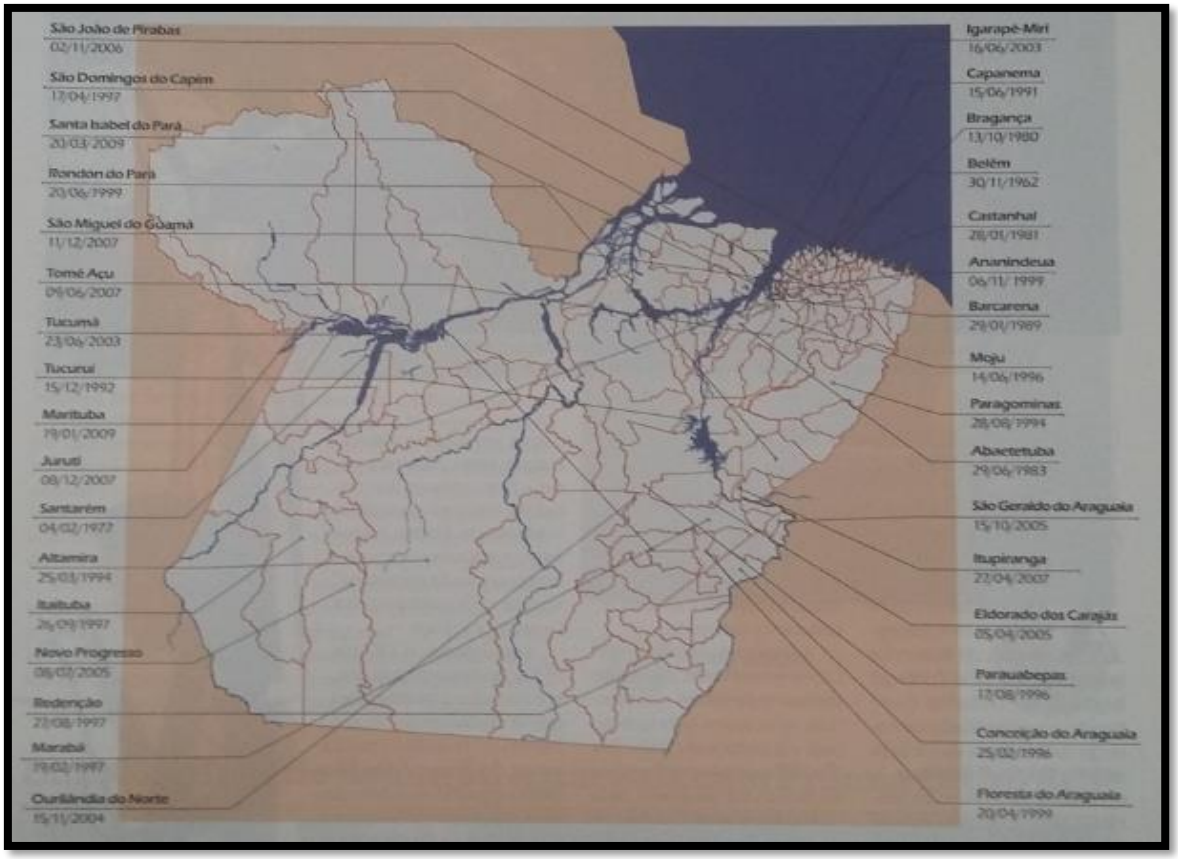


Imagem 19: Interiorização das APAES no Estado do Pará
Fonte: APAE, 2012

3.3 Nazaré Cristo Barbosa Nascimento e Adiles Araci Alves Monteiro

Nazaré Nascimento[83] e Adiles Monteiro, depois de selecionadas em um concurso promovido pela SEDEC, foram enviadas para o Estado da Guanabara, para a realização do curso de Professor e Inspetor de Cego, no IBC, coordenado pelo INEP, no mesmo ano que Blandina Torres, em 1953, porém no período de agosto a novembro.

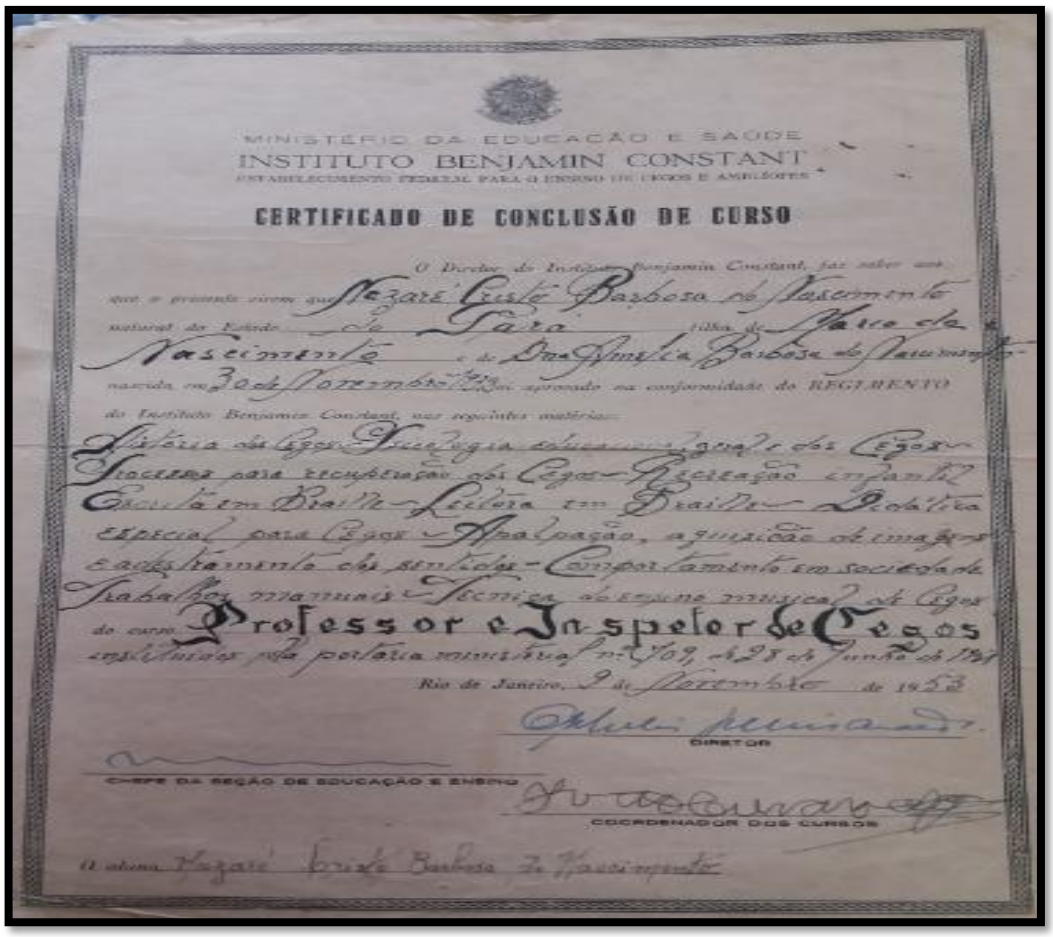
A convocação feita pela SEDEC ocorria pelo jornal. Foi lendo o jornal que Nazaré Nascimento ficou sabendo que a Secretaria de Educação e Cultura estava convocando professores interessados em educação de cegos e amblíopes. A seleção ocorreu por meio de uma entrevista, com uma professora representante do INEP. Foi a partir daí que as jovens normalistas, provenientes do IEP, se conheceram. Entre as entrevistadas, o Estado pinçou as

[83] Nazaré Nascimento é mais conhecida no cenário educacional paraense como Nazaré Cristo ou Nazaré Leão, este último sobrenome utilizou enquanto se manteve casada com o advogado Amílcar Leão. Iremos utilizar no texto o sobrenome Nascimento, como ela própria solicitou durante sua entrevista, exceto nos momentos em que os outros sobrenomes já estejam registrados nas fontes.

duas. Nazaré Nascimento ressalta os dados histórico-profissionais de ambas o fator essencial para a escolha:

> Comecei a trabalhar desde os 17 anos, sempre dando aula, sempre gostando de crianças. Então escolhiam mais a pessoa na época, a pessoa que tinha paciência, e que acatava a criança como um ser, eu acho que era mais por esse lado. Era o histórico que a gente tinha. Eu tinha 17 anos, já era formada em professora, formada pelo Instituto de Educação do Pará, foi minha primeira formação. Eu também montei uma escola na minha casa, os vizinhos todos vinham, fazia reforço para criança. Isso ajudou muito a minha formação. Eu sempre gostei muito de ler jornal, meu pai era assinante da província do Pará. Adiles também foi uma pessoa muito bem preparada, muito para frente, também (NASCIMENTO, 2019).

As normalistas viajaram com recursos próprios e contaram com a orientação e hospedagem ofertada pelo IBC. O convênio entre IBC e INEP ocorreu, segundo Jannuzzi (2012, p. 89), de 1940 a 1960, e visava formar professores na didática especial voltada para cegos e amblíopes. Para isso as matérias versavam sobre a História dos cegos, Psicologia educacional, geral e dos cegos; Processos para recuperação dos cegos; Recreação Infantil; Escrita em braille; Leitura em Braille; Didática Especial para cegos; Adaptação, aquisição de imagens e adestramento dos sentidos; Comportamento em sociedade; Trabalhos manuais; e Técnicas de ensino musical de cegos.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE
INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT
ESTABELECIMENTO FEDERAL PARA O ENSINO DE CEGOS E AMBLÍOPES

CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DE CURSO

O Diretor do Instituto Benjamin Constant, faz saber que, a professora ciente que Nazaré Cristo Barbosa do Nascimento natural do Estado do Pará filha de Maria do Nascimento e de Dona Amélia Barbosa do Nascimento nascida em 30 de Novembro de 1929 aprovada na conformidade do REGIMENTO do Instituto Benjamin Constant, nas seguintes matérias: História dos Cegos, Psicologia educacional dos Cegos, Processos para recuperação dos Cegos, Recreação infantil, Escrita em Braille, Leitura em Braille, Dactilografia especial para Cegos, Avaliação, aquisição de imagens e cadastramento dos sentidos, Comportamento em sociedade, Trabalhos manuais, Técnica do ensino musical dos Cegos do curso Professor e Inspetor de Cegos instituído pela portaria ministerial nº 709, de 28 de Junho de 1951

Rio de Janeiro, 9 de Novembro de 1953

DIRETOR

CHEFE DA SEÇÃO DE EDUCAÇÃO E ENSINO

COORDENADOR DOS CURSOS

O aluno Nazaré Cristo Barbosa do Nascimento

Imagem 20: Certificado de Conclusão de Curso
Fonte: Arquivo Pessoal da Profa. Nazaré Nascimento

Sobre o curso, Nazaré Nascimento comentou:

> Lá no IBC, a gente ficava junto com os alunos, eles eram internados, a gente usava as mesmas dependências que eles, não tinham diferença. Os nossos professores quase todos eram cegos, tinha um professor paraense, Renato da Gama Malcher. Me lembro muito bem, era um professor bonito, ficou cego depois de um acidente que ele sofreu, um gás que explodiu afetou os olhos dele. Aí ele foi embora para o Rio de Janeiro, e se tornou professor no IBC. Ele nos ajudou muito porque, como ele era paraense, eu e a Adiles também paraense, foi uma amizade muito boa. Eu adorei esse curso, até hoje quando eu vou ao Rio de Janeiro, eu visito o IBC (NASCIMENTO, 2019).

Ao retornarem ao estado paraense procuraram a SEDEC, imbuídas de iniciar um trabalho com alunos cegos e amblíopes. Porém, apesar de terem se comprometido antes de viajar que, ao regressarem se responsabilizariam por esse trabalho, a recepção na secretaria não foi das melhores. Ciosas de seu papel, elas se posicionaram diante do governador do Estado, Alexandre Zacarias de Assumpção:

> A gente só levava pela cara, porque eles não levavam em consideração que a gente estava ali para poder melhorar a vida dos deficientes visuais. Naquele tempo nem acreditavam, "como é que um cego pode aprender?". Fomos falar com o governador: "eu e minha colega aqui, Adiles, somos professoras, fizemos um curso de oito horas por dia, e agora queremos cumprir com a nossa obrigação". O governador falou para gente "vou ajudar vocês, estou vendo que vocês querem fazer alguma coisa pelo Estado". A imprensa nos ajudou muito, nós falávamos da importância do trabalho com os deficientes visuais na rádio. Nós que fizemos a propaganda, não foi nem pelo dinheiro, porque a gente recebia a mesma coisa quando a gente saiu daqui, era mais por uma questão de afirmar numa profissão que ninguém dava valor para ela (NASCIMENTO, 2019).

Escrito a próprio punho, Zacarias de Assumpção, entregou para as professoras um papel em que as autorizavam escolher uma sala de aula para iniciar os trabalhos. O espaço escolhido foi o Instituto Lauro Sodré, que naquele momento sob a direção de Solerno Moreira Filho, rompia nos jornais da cidade como um estabelecimento exemplar, após reforma empreendida.

> Um dos grandes serviços da administração do sr. general Alexandre Zacarias de Assumpção, à frente do Estado do Pará, foi a recuperação do Instituto "Lauro Sodré", escola-modelo de ensino técnico, fundada pelo governador Paes de Carvalho, mas que estava, nos últimos anos, vetada a um abandono lamentável. Bem inspirado andou entregando a direção dessa grande casa de instrução ao sr. Solerno Moreira Filho, cujo descortino de espírito, honestidade, entusiasmo pelo serviço público e capacidade realizadora estão demonstrados em cerca de dois anos de excelentes serviços ao Pará (PENALBER, 1953).

Com cinco cegos, Nazaré Nascimento e Adiles Monteiro iniciaram os trabalhos e impulsionaram a criação legal da escola. Foram direcionadas, juntamente com seus alunos, para o Salão Nobre do Instituto Lauro Sodré, que de nobre só tinha o nome, pois funcionava, na verdade, como um depósito para as carteiras velhas. Entre as parcas conquistas que tiveram nesse momento junto ao governador, estava um carro velho, que buscava e levava de volta as crianças para as suas casas. Os alunos cegos não participavam das atividades de artífices do Instituto Lauro Sodré. Sua presença junto aos internos, se resumia ao intervalo, no momento do lanche. Algo muito bem quisto pelos alunos cegos, a sua maioria pobres, muitos dos quais esmolavam, antes do trabalho empreendido.

Com os esforços de Nazaré Nascimento e Adiles Monteiro foi instituído, por meio do Decreto nº 1.300 de 07/12/1953, a criação da Escola de Cegos do Pará, no governo de Zacarias de Assumpção. Desde 1955, quando a Escola de Cegos passou a funcionar, à frente da escola se encontrava Nazaré Nascimento, que se manteve na direção da escola, e Adiles Monteiro, no cargo de professora.

Imagem 21: Nazaré Nascimento no retorno à Belém
Fonte: Arquivo Pessoal de Nazaré Nascimento

Não é equivocado pensar, sem desprestigiar Nazaré Nascimento, que em uma sociedade marcada pela presença masculina nas esferas governamentais, que por ser casada com o advogado Amílcar Câmara Leão, aliado e participe do Governador Zacarias de Assumpção, pôde exercer uma maior influência nos rumos da criação da Escola de Cegos e Amblíopes. Inclusive no ano de 1955, quando o advogado foi comissionado ao cargo de Chefe de Gabinete do Governador, a Escola de Cegos, criada em 1953, passou a ter seu funcionamento consolidado, sobre os cuidados da esposa, que desde a criação da escola estava designada como diretora. A professora assumiu a direção da escola no período de 1953 a 1965, retornando a esse cargo entre 1972 e 1976. No período entre essas direções atuou na SEDUC, como Diretora do Ensino Primário.

Um direcionamento federal foi significativo para operar no Estado do Pará mudanças nas perspectivas em torno da educação de cegos. Em 1954, segundo Jannuzzi (2012), Getúlio Vargas determinou, em discurso de abertura da sessão legislativa, que providências fossem tomadas para que se concedesse o direito de voto ao indivíduo cego, compreendendo tal ação como parte importante à sua recuperação social. A partir disso, o cego passou a ser visto como cidadão, o que serviu para as professoras justificarem junto ao governo estadual a necessidade de criação da escola de cegos.

Sobre o início das atividades educacionais com alunos cegos no Pará, Almeida e Tavares Neto (2005), relatam que houve certo descrédito por parte das autoridades educacionais acerca da possibilidade de as pessoas com deficiência visual apresentarem progressos na

escolarização, bem como desenvolverem suas atividades de forma autônoma[84]. Apesar do descrédito, atribuía-se ao trabalho desenvolvido pelas professoras na Escola José Álvares de Azevedo, a mudança de perspectivas na vida das pessoas, como relatou o cego Luiz Augusto Pinheiro que vivia pedindo esmolas até que um dia encontrou um amigo que lhe falou da escola, na qual ingressou, aprendeu a ler e escrever em braille e obteve um ofício.

> Eu comecei um trabalho de trocador. Fui trabalhar para um grande supermercado onde era encarregado de efetuar a troca de moedas por dinheiro papel. Este trabalho me ajudou muito e sou muito grato por este favor. Tive muita sorte quando encontrei com o professor Pereira, uma grande pessoa que muito me ajudou (FOLHA DO NORTE, 14/01/1970).

A gestão desenvolvida por Nazaré Nascimento foi marcada, segundo observa Nina (2012), por um trabalho profícuo no ensino de jovens deficientes visuais. Vários eventos foram realizados em sua gestão, a citar o *Dia do Cego*, em 16 de setembro de 1960, cuja sessão foi aberta pelo Secretário de Educação, e contou com a presença das professoras que integravam o corpo diretivo da escola: Nazaré Nascimento, Joana Campos Freire e Helena França de Santana. Outro evento expressivo foi o *Encerramento do ano letivo da Escola de Cego*, em 14 de dezembro de 1961, e a *Semana Social do Cego*, de 10 a 17 de setembro de 1963. Nesses eventos eram apresentados números de poesia, cantos orfeônicos, discursos, tudo isso contando com a presença de docentes, autoridades políticas, pais e familiares.

Nas comemorações de encerramento do ano letivo, em 1961, constava uma programação, divulgada na Folha do Norte, em que nos é possível saber que houve no início uma saudação ao Governador Luís de Moura Carvalho[85], feita pelo coro da Escola que cantou *Doce canção de Natal*. Depois foi declamado pelo aluno Raimundo Lucas a poesia intitulada *A Mestra* e posteriormente *Noite de Natal*. Raimundo Lucas também apresentou, junto a aluna Maria Cristina Silva, o solo de cavaquinho *Moendo café*. Outros alunos também se apresentaram, como Pedro Sardo que declamou a poesia, *Minha professora*. Houve, no final do evento, entrega de prêmios, bem como todos cantaram o Hino Nacional.

---

[84] A primeira turma organizada pelas professoras contou com cinco alunos cegos: Carlos José Correa Batista (10 anos), Elias Martins dos Santos (14 anos), Antonieta Fátima do Couto França (12 anos), Pedro de Guerra Sordo (16 anos) e Odenilson Teixeira Sizo (14 anos). Em 1956, quando a escola é renomeada para Escola José Álvares de Azevedo, passou a oferecer da 1º a 5º série primária, no horário matutino, porém nas segundas e quintas feiras a escola oferecia um reforço escolar no horário vespertino (NINA, 2012).

[85] Luiz de Moura Carvalho assumiu o governo após a morte de Magalhães Barata, que teve uma participação relevante nos primeiros trabalhos desenvolvidos pela Escola de Cego. Ao ter conhecimentos do trabalho desenvolvido por Nazaré Nascimento e Adiles Monteiro, o governador Magalhães Barata buscou, por meio de um auxílio financeiro, contribuir para a compra de materiais necessários às atividades pedagógicas.

Em 1956 foi atribuída uma nova denominação a instituição, por meio da Lei nº 1.400 de 31/10/1956, que passou a se chamar Escola José Álvares de Azevedo, na gestão de Magalhães Barata. Além disso, foram definidos, dentro do quadro do funcionalismo civil público, os cargos de professor primário, professor de canto Orfeônico, inspetor de alunos e servente. Também foi definido que o cargo de direção deveria ser exercido por um professor especializado em educação de cegos e amblíopes.

Mais tarde, por meio da Lei nº 3.583 de 15/12/1965, sancionada pelo Governador do Estado, o Tenente Coronel Jarbas Gonçalves Passarinho (1964-1966), a escola foi transformada em Instituto José Álvares de Azevedo, funcionando como Unidade Técnica. A Lei estabelecia para o Instituto o provimento efetivo de cargos atrelado ao Quadro Único do funcionalismo civil do Estado. A lotação incluía um médico oftalmologista, um psicologista, um técnico de locomoção sem guia e seis professores especializados.

O trabalho educacional, voltado os alunos cegos, vinha se intensificando desde a Campanha Nacional de Educação de Cegos, em 1958, e em 1960, a Campanha proporcionou a formação de sessenta especialistas. Esses educadores fizeram especialização pelo IBC, além de cursos nas cidades de São Paulo e Salvador, com a duração de um ano.

Nos Congressos organizados pela Campanha Nacional de Educação de Cegos, a participação de Nazaré Nascimento e os trabalhos desenvolvidos no Estado paraense eram destacados. Respondendo pelo expediente da Escola de Cegos, foi designada pelo Governo Paraense, por meio da Portaria nº 337, de 30/12/1957, para participar, sem ônus, do Congresso Brasileiro Pró-Abreviatura realizado no Instituto Benjamin Constant, na cidade do Rio de Janeiro, em dezembro de 1957. Em tal evento foi aprovado o Código de Contrações e Abreviaturas Braille, além das convenções para o uso na escrita e leitura[86].

Em 1964, Nazaré Nascimento participou do I Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais, ocorrido em São Paulo, cuja delegação paraense era representada pela professora e o Secretário de Educação da época, Raymundo Pinheiro de Souza Franco. Dado o trabalho desenvolvido, o Estado do Pará era destacado como um dos entes federativos que compunham uma parcela mínima com pessoal especializado, em função da participação em cursos e estágios realizados na Fundação para o Livro do Cego no Brasil. Mesmo com esse destaque, a realidade mostrava o quadro insuficiente de professores para dar conta das classes de braille e do ensino itinerante.

---

[86] A partir dessas aprovações foi oficializado, a *posteriori*, as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille por meio da Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962.

Em 1968, Nazaré Nascimento esteve novamente presente no mesmo Congresso, agora, realizado em Brasília. Entre os participantes da delegação paraense, teve destaque os nomes do novo Secretário de Educação, Acy de Jesus Barros Pereira, Adiles Monteiro e Odinéia Leite Caminha. Uma das pautas trabalhadas neste Congresso foi a uniformização do ensino por meio do uso do Braille, sistema de leitura e escrita que já estava em uso na Escola José Álvares de Azevedo, situada em Belém do Pará.

A professora também buscava escrever nos jornais da época textos endereçados para os pais das crianças cegas. No texto publicado em 19/09/1964, buscava orientá-los quanto à questão da deficiência em que, inspirada nas ideias da época, como as de que os desajustamentos dos filhos estavam relacionados a influência ambiental, destacava que a insegurança das crianças cegas podia ser atribuída ao insucesso dos pais, principalmente nos primeiros anos de vida da criança, do que propriamente ao defeito congênito.

> Aos pais das crianças cegas
> NAZARÉ LEÃO
> (Diretora da Escola José Álvares de Azevedo)
>
> Entre as crianças de nossas famílias, encontramos, às vezes, uma com deficiências que lhe tornam difícil tomar parte nas várias atividades do lar, da escola, da comunidade, da mesma maneira que uma criança normal. Nesses casos, podem surgir muitas, que exigirão dos pais conhecimentos especiais, a fim de que tanto a criança deficiente visual e sua família possam levar uma vida normal. Nós que trabalhamos com essas crianças, sentimos a grande necessidade de ajudar seus pais nessa tarefa.
> Muitas crianças invidentes não se sentem seguras havendo por isto grande probabilidade de se tornarem indivíduos desajustados e perturbados. Embora muitas pessoas pensem que tudo seja consequência do defeito de que são portadoras, não o é diretamente, podendo atribuir-se ao insucesso dos pais em dar a criança através de amor e afeição, um sentimento de segurança. É de suma importância que pais encarem com realidade o defeito de seus filhos. Quantos pais procuram esconder, o problema do filho deixando-o ao abandono ou super protegendo, graves serão as consequências na adolescência se agirmos dessa maneira, privando a criança de seu verdadeiro lugar na família. Inúmeras crianças cegas precisam de cuidados especiais que auxiliem a superar a deficiência. Quanto mais cedo reconhecermos esta necessidade e a atendermos, tanto melhor será para ela.
> Façamos nossas crianças suportar a cegueira, estimulando-as nos seus menores trabalhos e atitudes. A criança deve aprender o mais cedo possível a se vestir, se despir, se lavar, se pentear, colocar suas roupas em ordem. Nas refeições ela se familiarizará com o manejo da colher, do garfo e da faca. É necessário levar a criança a ter iniciativa própria em todas as pequenas manifestações da vida cotidiana. Mais tarde essas qualidades lhe serão absolutamente indispensáveis. Com amor e carinho seu filho aprenderá tudo normalmente pois pelo fato dele ser cego, não quer dizer que não possa desenvolver os demais sentidos. Não devemos esquecer, que existem tarefas em que a visão é dispensável. Baseado em nossos nove anos de experiência

> em uma escola de cegos chegamos à conclusão que nós, mestres e pais, podemos prodigalizar-lhes uma existência feliz.
> Diz Helen Keller, cega, surda e muda "quando uma porta da felicidade se fecha, uma outra se abre, mas muitas vezes, nós olhamos tão demoradamente para a porta fechada que não podemos ver aquela que diante de nós se abriu (LEÃO, 1964 *apud* NINA, 2012).

Veremos no próximo capítulo, que Nazaré Nascimento foi a primeira diretora da Assessoria de Educação de Excepcionais. Porém, antes disso, foi nomeada para assumir o primeiro cargo voltado à educação especial, criado pela SEDEC, o Assessor de Educação de Excepcionais, por meio da Lei nº 4.048 de 10/01/1968. Na época a professora era Diretora do Departamento de Educação Primária, porém, devido sua experiência na educação especial, passou a exercer, também, sem qualquer aumento em sua remuneração, a coordenação das atividades dos estabelecimentos de ensino destinados à educação de excepcionais.

Como diretora e assessora, Nazaré Nascimento participou de eventos nacionais e internacionais importantes na área da educação especial. Por duas semanas, pela Universidade de Indiana, participou do curso em Mídias Educativas e materiais de texto, no ano de 1968. Também, nos Estados Unidos, em 1969, cursou no *United States Office of Education*, um curso de um mês voltado a utilização de materiais instrucionais. No mesmo ano, participou do curso sobre Livros Didáticos, na Universidade do Sul da Flórida. Foi também nomeada para integrar a Delegação Brasileira no II Congresso Internacional para Estudo Científico de Deficiência Mental, realizado em Varsóvia, Polônia, em 1970.

Imagem 22: Nazaré Nascimento no período em que exercia a função de diretora e assessora
Fonte: Arquivo pessoal de Nazaré Nascimento

Nazaré Nascimento atuou por nove anos como membro do Conselho Estadual de Educação (1967 a 1976). Foi figura fundamental, como já destacado, no início da interiorização das APAES no Estado Paraense, na década de 1960. Sua experiência na educação especial, principalmente a questão do direito das pessoas com deficiência, a mobilizou a ingressar na primeira turma de Direito da Universidade da Amazônia (UNAMA).

Adiles Monteiro também apresentou papel de destaque na escolarização de pessoas com deficiência, especificamente no âmbito da deficiência visual. Sua atuação na educação de cegos não foi tão longa, mas de certo foi fundamental para trabalho profícuo na educação especial, exaurindo tal atividade somente quando decidira ingressar no curso de Filosofia.

Tratando do momento em que seus trabalhos na educação ganharam grande respeito, o depoimento de Raimundo do Vale Lucas, um de seus alunos, nos revela, ainda que breve, a relevância do trabalho desenvolvido pela professora. Ele, estudante paraense no ano de 1970, era um jovem cego que teve destaque na sociedade, por ter ficado em primeiro lugar no vestibular para o curso de Letras da Universidade Federal do Pará.

Em suas palavras, registradas no Jornal Folha do Norte, Raimundo declarou que sua felicidade em passar no vestibular não era maior do que aquela sentida quando começou a aprender braille na Escola José Álvares de Azevedo: “recordo que era o ano de 1958, minha primeira professora Adiles Monteiro. Esse sim foi o grande instante, num contentamento inesquecível. Eu pude, então, descobrir a beleza da vida” (FOLHA DO NORTE, 18/01/1970).

O ocorrido, destaque no jornal local, representava um grande feito em uma sociedade em que a deficiência era muito associada à ideia de fracasso escolar. Assim, o jornal destacava:

> Com a nota 8.5 o jovem cego Raimundo do Vale Lucas foi o primeiro classificado na Prova de Literatura do Curso de Letras, segundo o resultado antecipado, ontem pela Folha e confirmado ontem pelo Centro de Educação, antiga Faculdade de Filosofia. Lucas foi colocado na frente de 62 candidatos que chegaram ao final do vestibular do curso de Letras. Todas as provas de Raimundo Lucas foram feitas pelo método “Braille” e que posteriormente era traduzido por sua professora do Instituto José Álvares de Azevedo (FOLHA DO NORTE, 14/01/1970).

Podemos considerar Nazaré Nascimento e Adiles Monteiro, não diferente das outras professoras pioneiras, como representantes dos interesses e necessidades das pessoas com deficiência, que aproveitaram a chancela do Estado e a posição social em que se encontravam para efetivar a escolarização de pessoas com deficiência visual. É certo que o clima social propiciou condições para isso, contudo, a atuação delas foi decisiva para abrir uma nova área de conhecimento no Estado do Pará. Para Mazzotta (2011) essas pessoas se destacaram,

justamente por se aproveitarem de um momento histórico, de abertura nas discussões acerca das ideias, dos valores, das crenças e do conhecimento, transformando-se em líderes da sociedade em que viveram, e, nesse caso assumiram uma importância decisiva na construção de uma educação voltada à pessoa com deficiência.

3.4 Cordélia Raiol Nunes Maciel e Geni Gabriel Amaral

Na década de 1950, mais especificamente em março de 1959, um grupo de professoras, agora interessadas na temática da surdez, foi enviado pelo governador do Estado, Magalhães Barata, ao INES[87], no Estado da Guanabara.

Segundo Almeida e Tavares Neto (2005), o grupo era formado de quatro professoras. Os autores atribuem ao retorno de uma única professora à Belém o início do atendimento especializado de alunos surdos. Entretanto, Bentes (2010) registra que foram seis e não quatro professoras que fizeram curso de Especialização em Educação de Surdos, no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, no período de 1957 a 1961. Quatro professoras, no período entre 1957 e 1958, e duas professoras no período entre 1960 e 1961. Bentes (2010) ressalta ainda que retornaram ao Estado do Pará duas professoras e não uma: Cordélia Maciel e Geni Amaral.

Imagem 23: Formatura de Cordélia Maciel no Curso Normal. Fonte: Pará, 2014

[87] A partir de 1957 passa a ser chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

As ações das professoras, Cordélia Maciel e Geni Amaral, após o retorno ao Pará, deflagraram o início da escolarização de deficientes auditivos. Esse processo impulsionou a criação da Escola de Educação de Surdos-Mudos Professor Astério de Campos, por meio do Decreto nº 3174 de 21/10/1960, no governo de Luís Geolás de Moura Carvalho[88] (1959-1961), atendendo a proposta da SEDEC, em colaboração com a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB). A inauguração ocorreu em 17 de maio de 1961, já no governo de Aurélio Correia do Carmo (1961-1964)[89].

Imagem 24: Cordélia Maciel no Rio de Janeiro durante o curso no INES
Fonte: Pará, 2014

Por meio do livro de Atas da Escola de Surdos-Mudos Professor Astério de Campos nos é possível saber, pelo registro da Professora Geni Amaral, como ocorreu a solenidade de inauguração da escola, em 1961, sob a presidência do novo Governador do Estado, Aurélio do

[88] Além da criação da escola, é atribuída ao General Luís Geolás de Moura Carvalho, no seu período de governança do Estado, a cessão do terreno para a construção da Fundação Pestalozzi do Pará, como vimos anteriormente.
[89] Aurélio do Carmo foi o último governador do Estado do Pará, antes do golpe militar de 1964. Seu governo focou, principalmente, nos problemas de fornecimento de energia elétrica e abastecimento de água. Em sua administração foram criados as Centrais Elétricas do Pará (CELPA) e o Banco do Estado do Pará (BANPARA).

Carmo. No ato estiveram presentes Antonio Gomes Moreira, Secretário de Educação e Cultura, Jhonatas Athias, Diretor do IEP, Nagib Mátine, Inspetor Regional de Educação, Nazaré Nascimento, Diretora da Escola para cegos Professor José Álvares de Azevedo, o corpo discente do IEP, pais, alunos e pessoas interessadas no assunto.

A abertura da solenidade aconteceu com o pronunciamento do médico Fernando Medina do Amaral, otorrinolaringologista, que discorreu sobre o tema "O valor social da educação do surdo" e encerrou com o Governador prometendo todo apoio e colaboração.

Seguindo a diretriz predominante na época, as primeiras iniciativas educacionais na Escola Álvares de Azevedo, tiveram como base a orientação do desenvolvimento da linguagem oral. Inicialmente foram matriculados 18 alunos, com funcionamento de duas salas do Grupo Escolar Serra Freire, anexo ao IEP. O início de suas atividades, em maio de 1961, foi anunciado pelo governador Aurélio do Carmo conforme divulgou o jornal local:

> A inauguração da escola de surdos mudos do Pará
>
> Em solenidade que contou com a presença do Governador Aurélio do Carmo, teve lugar, hoje, no prédio anexo do Instituto de Educação do Pará o ato de inauguração da Escola para surdos "Astério de Campos". Esse novel estabelecimento foi criado pelo General Moura Carvalho, então governador do Estado, em colaboração com a Campanha Nacional dos Deficientes do sentido auditivo. [...].
> O governador do Estado, encerrando a solenidade, mostrou-se entusiasmado, com o novo estabelecimento, dizendo que, ser mestre já é um sacerdócio, mas difícil se torna a missão quando se tem um problema social, que é a educação dos surdos. Salientou o governador do estado que pela primeira vez se encara com seriedade problema desta natureza em nosso estado. Por isso o mesmo, o executivo não poderia prescindir de emprestar a sua colaboração a empreendimento de tamanha significação para a vida social.
> Mais adiante, o Dr. Aurélio do Carmo fez questão de salientar que a escola "Astério de Campos", terá todo o apoio que se fizer necessário. "Embora com sacrifícios, disse, este governo tem como objetivo resolver todos os problemas administrativos, dará conta de sua responsabilidade à coletividade paraense".
> A escola "Astério de Campos" já conta com 18 alunos, devendo haver uma seleção das crianças que podem ser aproveitadas, ou melhor, aqueles que tiverem chance de recuperação (O LIBERAL, 1961, p.3 *apud* BENTES, 2010, p. 75).

O trabalho educacional voltado aos deficientes auditivos no Pará se intensificou com a CESB, lançada no ano de 1957[90], por sugestão de Ana Rímoli de Faria Doria, diretora do INES, entre 1951 e 1961. Professora Cordélia Maciel, associada à Campanha para a Educação de Surdos, encaminhou um convênio entre a Campanha e a SEDEC, e ficou como coordenadora da campanha na Região Norte, no período de 1959 a 1966. Quanto a direção da escola, explica

[90] Por meio do Decreto Nacional n. 42.728 de 3 de dezembro de 1957.

Bentes (2010), que inicialmente este cargo foi ocupado por Geni Gabriel, no ano de 1961. Dois meses depois, a direção foi repassada para Cordélia Maciel[91].

As informações prestadas por Mazzotta (2011) nos levam a entender que o primeiro curso normal de professores de surdos foi oferecido no INES, na gestão de Ana Rímoli, em 27 de fevereiro de 1951, e que esse curso equivalia ao grau médio, com três anos de duração, sob regime de internato para os residentes dos diversos Estados do Brasil, formando a primeira turma em 1954. Outra ação institucional implementada na gestão de Ana Rímoli foi o curso de especialização em Educação para surdos-mudos, do qual participou Cordélia Maciel e Geni Amaral.

De acordo com as compreensões de Bentes (2010), a escola iniciou suas atividades em 1961, no governo de Aurélio do Carmo (1961-1964), com a inauguração de duas salas de aula no Grupo Escolar Serra Freire (anexo ao IEP), uma vez que não possuía instalação própria. No ano de 1962 a escola passou a funcionar no Grupo Escolar Paulino de Brito; em 1963 no Centro Israelita; em 1964, não funcionou; e, em 1965 a 1966 funcionou na residência do Mordomo do Governador, alcançando o número de 24 alunos.

A falta de uma sede própria impedia uma maior organização e sistematização das atividades pedagógicas, que ocorria com êxito, mas de forma improvisada. Tanto que, em 1962, Vicente de Paula Burnier, primeiro padre surdo do Brasil, em visita às salas de aula destinadas aos surdos que funcionavam no Grupo Escolar Paulino de Brito, deixou registrado no livro de atas, em 25 de agosto de 1962, a necessidade urgente da criação de uma sede própria.

> Visitando o grupo de salas destinado às crianças surdas de Belém, julgo que existe a necessidade intransferível de fundar a escola, em casa adaptável para o ensino especializado das crianças surdas de Belém. Nunca posso imaginar a gravidade da falta de atenção do MEC para com as crianças surdas de Belém, não somente para as crianças surdas de Belém, mas também para com as crianças surdas de cada capital do estado do nosso querido Brasil. Por estas linhas depósito todos os meus votos de conseguir a sede própria, aparelhagem, professoras conscienciosas e o poder de transmitir a maior felicidade às crianças surdas: poder falar e poder compreender os outros, que falarem com elas (BURNIER, 1962, s/p).

A sede própria foi conquistada em 1967, quando a Escola já havia sido transformada em Instituto. Nesse mesmo ano, conforme Almeida e Tavares Neto (2005) registraram, foram encaminhados novos docentes para a realização do Curso de Especialização na área de Deficiência Auditiva no INES, no Estado da Guanabara.

---

[91] Designada pela Portaria Estadual nº 138 de 31 de julho de 1964.

Concordamos com Bentes (2010) que a criação de uma escola para surdos-mudos em Belém, no ano de 1960, partiu, principalmente, dos esforços empreendidos pelas professoras Cordélia Maciel e Geni Amaral, que ao retornarem no ano de 1958, imbuídas dos conhecimentos adquiridos com o curso de formação, responsabilizaram-se em dar início à educação dos deficientes auditivos. Some-se a isso, o fato de a professora Cordélia Maciel ter assumido a coordenação da Campanha para Educação dos Surdos na Região Norte, no período de 1959 a 1966, e com isso ter conseguido apoio necessário por parte do governo de Juscelino Kubitschek para abertura e funcionamento da escola.

Podemos também considerar mais uma situação que contribuiu para a criação da escola: o enlace matrimonial da professora Cordélia com Otávio Marcelino Maciel. Este magistrado teve sua trajetória de vida ligada ao Poder Judiciário do Estado do Pará e, influenciado pelas atividades da então noiva, teve sua carreira jurídica orientada, em parte, para as ações em torno da surdez, para a necessidade de se colocar em prática o anseio de Cordélia, o de construir uma escola para surdos, como ele relata:

> Algo muito interessante aconteceu, quando ingressei na carreira jurídica, porque ela teve uma grande influência em minha vida. Quando ainda éramos noivos, ela recém-formada, foi fazer um curso de educação de surdos-mudos no Rio de Janeiro. Quando retornou, ela queria fundar uma escola para eles, então me pediu ajuda. Fomos com o governador Aurélio do Carmo, que então nos informou que precisaria fazer um projeto para encaminhar para o Deputado Hélio Gueiros. Foi criada então a Escola de surdos-mudos Astério de Campos (PARÁ, 2014, p. 21).

Imagem 25: Casamento de Cordélia Raiol e Otávio Maciel
Fonte: Pará, 2014

Na direção e no exercício da docência, Cordélia Maciel permaneceu, segundo Bentes (2010), até 1966 quando foi exonerada, pelo governador Alacid Nunes, do cargo de diretora do Instituto Álvares de Azevedo, sob a queixa de que não aceitou que a escola funcionasse no turno da manhã. Com sua saída, a direção da escola foi assumida por Ethel Villela Machado (1966 a 1969).

Em nossa compreensão, essa alegação tipifica uma justificativa infundada, uma vez que Cordélia Maciel estava à frente da expansão de um relevante trabalho voltado aos alunos surdos. Ao que cogitamos, sua exoneração encontra mais sentido como resultado da retaliação ao seu esposo, em função de Otávio Maciel ter sido considerado subversivo na década de 1960, pelo Regime Militar.

Otávio Marcelino Maciel foi preso no ano de 1964, acusado de comunismo, quando exercia a função de Pretor na cidade de Capitão Poço. Ele incentivou e apoiou os agricultores a assumirem o transporte e venda de seus produtos por meio da criação de uma cooperativa, o que melhorou a vida do trabalhador rural da localidade. Em contrapartida, a ação gerou descontentamento e prejuízos entre os comerciantes locais, que deixaram de ser os responsáveis pela venda dos produtos, e consequentemente não se favoreciam com o encarecimento dos produtos ao transportar essa produção e com os lucros das vendas. Esses comerciantes pressionaram as autoridades locais, ou seja, os vereadores, para prenderem Otávio Maciel, que permaneceu 24 horas na prisão. O resultado de tal acusação lhe rendeu ainda sérias dificuldades para ingressar na Magistratura, algo que só ocorreu no ano de 1970[92] (PARÁ, 2014).

Cremos que tal acontecimento tenha relação, ainda que de forma indireta, com a exoneração de Cordélia Maciel. Isso repercutiu não somente na carreira da professora, mas nas dificuldades vivenciadas pela escola que ela dirigia. Uma dessas dificuldades se caracterizava pela falta de um espaço próprio, requerida desde sua instalação em 1960. Somente em 1967, um ano após a exoneração de Cordélia, é que se inaugurou a sede própria do Instituto Astério de Campos, na Avenida Almirante Barroso, uma das avenidas principais de Belém.

Mesmo com esses percalços, Cordélia Maciel propiciou grandes ganhos para a educação paraense. Uma liderança provavelmente reprimida pela Ditadura Militar. Mesmo exonerada, não se afastou da educação, arregimentando adeptos de suas ideias. Sempre lembrada, como na ocasião do aniversário de 27 anos da escola, no ano de 1987, em que na programação constava um momento de homenagem especial à professora, que, talvez, naquele dia, se encontrava sentada em uma cadeira, ao lado dos outros homenageados, como o Senhor João Carmino

[92] Nomeado dia 30 de julho de 1970 como juiz de Direito da Comarca de Afuá.

Ferreira, criador do logotipo da unidade e a senhora Ivanildes Reis, representante dos funcionários da Unidade.

Aliás, nessa cerimônia, houve a leitura do texto *Futuro Oculto*, produzido pela diretora Joana Cerqueira, que se manteve na gestão do Instituto Astério de Campos, de 1969 a 1994. Seu texto trata das lutas vivenciadas para implementar a escola, que não deixava de ser um pouco a história da própria Cordélia Maciel, a quem admirava.

> *Futuro Oculto*
>
> Ontem, eras algo ignorado, que vivia no sonho.
> Tua existência não passava de um simples ideal, de esforços inúteis, sobre-humanos para que tal pudesse acontecer, mesmo assim, conseguiste rasgar o ventre da fantasia e nasceste.
> Nasceste para o mundo, sem saber qual seria o teu futuro, o que te aguardava. Teus primeiros passos, foram de cruciais dificuldades. Enfrentaste a primeira etapa da tua vida como nômade. Hoje, aqui, amanhã ali. Não sucumbiste, foste forte, recebeste um nome, simples, mas de muito significado para os poetas e literários.
> Como foi difícil! Mas caminhaste, galgaste todas as barreiras. Teu corpo foi equilibrando-se e teus passos passarão a ser mais firmes, sem muito cambaleado.
> Continuaste a tua escalada aguardando de vez em quando algum abalo sísmico, mas com vontade de subir até o pico e de lá olhar para os que não quiseram te acompanhar.
> O tempo foi passando, passando, e tu, te alimentando do entusiasmo, conseguiste festejar teu primeiro ano de existência, sempre caminhando e tropeçando, mas nunca pensaste em sucumbir. Foste realmente um grande e gigante herói nesta escalada sem rochas.
> Hoje já te sentes mais forte, pois já não és a criança de outrora. Cresceste, estais em plena robustez e vigor de tua existência. Abraça os que estendem a mão e consolas os que te buscam.
> Vive teus melhores momentos, te sentes querido por todos. Tudo isso saiu de ti, de tua coragem e teu ideal. Soubeste caminhar com aqueles que te buscaram, não fizeste distinção de crença e raça. Quiseste a todos com a mesma intensidade.
> Caminhaste, caminhaste com todos nós e hoje somos cada um, um pedacinho de ti.
> Foi juntando estas porções que nos tornamos o que somos: Fortes, corajosos e sem medo de chegar ao topo imaginário da montanha.
> Somos realmente as partes que te formam. Que seria de nós sem o teu existir, e, o que seria de ti, se não fossemos parte de tua parte, para formamos este grilhão invencível.
> Não foi em vão que nasceste, bem sabes, como também sabemos que se houver cruzar de braços, as energias se dissiparão e haverá o enfraquecimento das forças adquiridas.
> O sucumbir não deverá ser rotina em nossas vidas. Vê o tempo caminha veloz e temos o dever de acompanhá-lo.
> És hoje, neste momento nosso exemplo de vida, de tua luta e amor.
> Hoje, as responsabilidades atribuídas a ti, são comparadas a toneladas de ferro nas asas de um pássaro. E tu, como ninguém, saberás a melhor forma de transportá-la. Agora és forte, adulto, cheio de energia e sabedoria para a

> escalada das montanhas imaginarias que tanto te fizeram parar. Vê ao teu redor, quanto ainda te buscam e te estendem a mão, querendo fazer o mesmo percurso, te acompanhar nesta caminhada sem fim, mas feliz. Feliz por poder sentir que os pensamentos e ideais são uníssonos, harmoniosos como esta canção (CERQUEIRA, 1987).

Na programação do evento, que teve como tema *27 anos de lutas e conquistas*, no ano de 1987, é possível obter informações sobre a agora denominada Unidade Técnica José Álvares de Azevedo. No ano supracitado, a escola atendia pessoas surdas, com problemas de linguagem e com distúrbios na coordenação motora. A Unidade também ofertava o atendimento de múltiplas deficiências, iniciado no ano de 1984, e contava com um aluno. No ano de 1987, sete alunos estavam matriculados. O objetivo era proporcionar o desenvolvimento das potencialidades e a integração na sociedade. É, também, por meio da Programação, que sabemos que em 11 de outubro de 1983, a SEDUC empreendeu convênio com a Fundação Legião Brasileira de Assistência, com o objetivo de reabilitar surdos atendidos na Unidade. Com o convênio a unidade passou a apresentar o seguinte fluxograma:

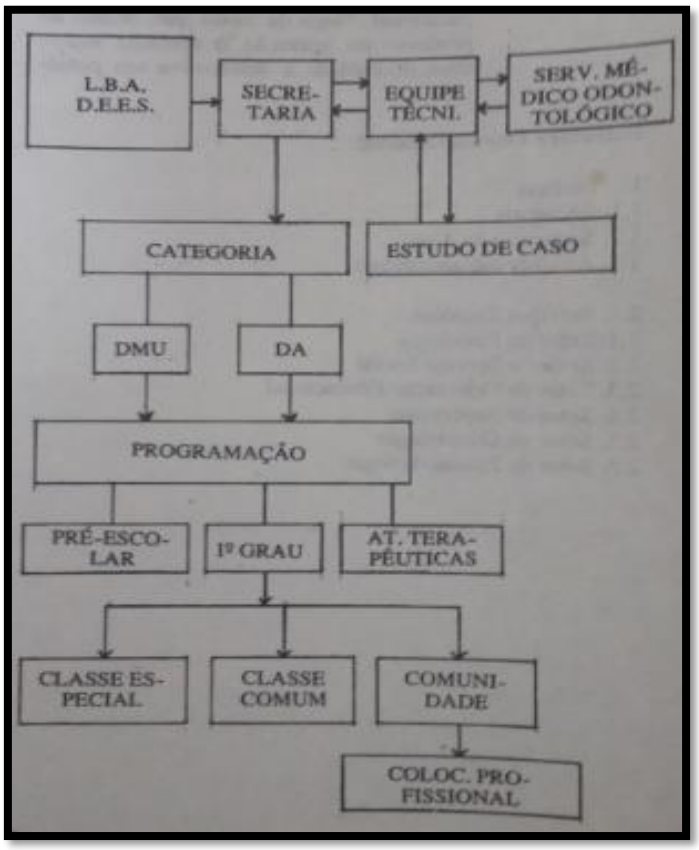


Imagem 26: Fluxograma
Fonte: Arquivo Unidade Técnica José Álvares de Azevedo, 1984.

A finalidade da Unidade era promover o desenvolvimento global das pessoas com deficiência auditiva e múltipla, priorizando a sua comunicação de acordo com as suas limitações. Para isso buscava dar condições por meio de técnicas especiais almejando a integração do aluno na sociedade, por meio de sua alocação no mercado de trabalho. Ofertava atividades terapêuticas que incluía terapias de linguagem, psicomotricidade e treinamento de próteses. Contava, também, com um projeto de informática, cujo objetivo era possibilitar ao educando domínio da linguagem computacional visando favorecer a interação na sociedade moderna. Essas atividades eram organizadas tendo como base as seguintes programações:

1) Pré-Escolar: compreendendo:
1.1. Estimulação Precoce - 0 a 2,6 meses
1.2. Maternal - 03 a 4 anos
1.3. Jardim I - 03 a 5,6 meses
1.4. Jardim II - 06 a 07 anos
1.5. Pré-Alfa - a partir dos 07 anos
1.6. Alfa - a partir dos 07 anos
2) 1º Grau
2.1. 1ª Série diurna e noturna
2.2. 2ª Série noturno (FOLDER, 1984)

A história da Escola Astério de Campos é um pouco da história de Cordélia Maciel e Geni Amaral. Assim como Blandina Torres, Nazaré Nascimento e Adiles Monteiro, elas fazem parte desse grupo de intelectuais que a partir dos conhecimentos adquiridos em suas formações e do empenho empreendido no retorno ao Estado paraense, empreenderam mudanças profícuas na educação.

No próximo tópico, destacaremos as ações empreendidas por essas professoras, visando a integração da pessoa com deficiência na escola comum. Essas mulheres desempenharam um papel singular nesse processo histórico e foram se constituindo como professoras referência em educação especial, se educando, se formando a partir das circunstâncias em que viviam e atuando decisivamente na educação paraense, em especial na garantia do direito à educação.

3.5 A integração escolar da pessoa com deficiência no Estado do Pará

A compreensão de integração escolar começou a ser divulgada, principalmente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases, nº 4.024 de 20/12/1961. Diante disso, o Estado do Pará, não diferente de muitos estados brasileiros, passou a compreender o direito à educação do

excepcional como forma de contribuir, no que fosse possível, para a sua integração na comunidade.

Anterior à ideia de educação de excepcionais, muitos educadores utilizavam a expressão ensino emendativo que, conforme esclarece Jannuzzi (2012), vem do latim *emendare*, que significa corrigir, tirar defeito. Tal significado, explica a autora, acabou traduzindo o sentido diretor desse trabalho educativo, que não sofreu tantas mudanças com a citada Lei.

No seu artigo 88, determinava que a educação do excepcional, na medida do possível, fosse enquadrada no sistema geral da educação, a fim de serem integrados à comunidade, bem como no artigo 89 demarcava o compromisso explícito dos poderes públicos em dispensar tratamento especial, por meio de bolsas de estudos, empréstimos e subvenções a toda iniciativa privada, voltada à educação de excepcionais, que fossem consideradas eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação.

O descompromisso governamental velado com a oferta da educação especial e o compromisso com a iniciativa privada, voltada à educação de excepcionais, consideradas eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação, gerou, conforme Mazzotta (2011), uma série de implicações políticas, técnicas e legais, uma vez que quaisquer serviços de atendimento educacional aos excepcionais, mesmo os não rotulados como escolares, considerados eficientes por aqueles Conselhos, tornaram-se elegíveis para o tratamento especial dispensado pelo Poder Público, por meio da concessão de bolsas de estudos, empréstimos e subvenções.

Em se tratando dessa ação por parte do Poder Público, o autor chama atenção para o não esclarecimento da condição de ocorrência da educação de excepcionais, nesse compromisso ou comprometimento dos Poderes Públicos com a iniciativa privada, bem como, se esses serviços eram especializados ou comuns, no “sistema geral de educação” ou fora dele.

O surgimento e desdobramentos da educação especial, ofertada ora pelo regime público, ora pelo regime particular, permitem a Mazzotta (2011) e Jannuzzi (2012) a compreensão de que a educação especial brasileira foi se estruturando sustentada pelas poucas instituições públicas e uma rede paralela de instituições privadas, que desenvolveu trabalhos em regime de convênios com secretarias de educação nos estados e municípios.

Sobre essa questão Jannuzzi (2016) explica que sempre a sociedade brasileira esteve disponível à iniciativa particular, principalmente após 1930, com a Reforma Francisco Campos, que regulamentou a distribuição de verbas públicas para as organizações escolares particulares, com a finalidade comprovadamente não lucrativa, de cunho comunitário, confessional ou filantrópica.

Podemos compreender essa negligência oficial como um comportamento típico do poder público, que ao longo da história desenvolveu, como constatou Silva (2001), uma espécie de terceirização de suas ações, deixando sob o encargo de particulares a assistência ao necessitado, resultando, muitas vezes, num barateamento dos serviços prestados.

Essa condição, foi acampada na educação especial, e se gestou em meio ao financiamento público, fornecendo uma educação privada, organizada, inicialmente, de forma segregada, sustentada pelas teorias higienistas que ainda resvala em certas práticas pedagógicas, que reforçaram uma compreensão de que ao se segregar, se garantiria um melhor controle e cuidado.

Compreendida e praticada sob essa lógica, houve na educação especial uma transferência de responsabilidades da esfera pública para o setor privado, evidenciado isso nas organizações filantrópicas, que, historicamente, trazem em sua trajetória um componente quase religioso, voltado ao cuidado e assistência. A atuação dessas instituições fortaleceu certas reivindicações, o que propiciou algumas conquistas no campo do direito, porém:

> [...] não se percebe sua atuação na modificação da estrutura social, de modo a que se arrefeça a exclusão social das crianças em prol das quais se organizam seus serviços e defendem a integração. Cada vitória legislativa é insuficiente para desfazer a contradição existente numa organização social que coloca a competitividade e a garantia do lucro para alguns como meta prioritária (JANNUZZI, 2016, p. 280).

Para compreender essa transferência de responsabilidade e suas consequências, é relevante atentar para o contínuo e íntimo diálogo existente entre a legislação e os costumes de uma época, como sugere Thompson (1998). A Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961, foi organizada em um momento em que os serviços de atendimento educacional aos excepcionais estavam, em sua maioria, nas mãos das instituições particulares. Consequentemente, elas tinham sobre si um direito autorizado, o que lhe garantiu, e ainda lhe garante, um grau de autonomia nos direcionamentos das políticas na área da educação especial, possibilitando contínuas interpretações e reinterpretações da legislação.

Pela primeira vez aparecia na legislação do ensino nacional, um termo até então inédito: a educação de excepcionais. Apesar de não deixar claro quem eram os excepcionais, a educação a eles direcionada deveria, se possível, se enquadrar no sistema geral de educação, visando contribuir para a sua integração à comunidade. Isso gerou uma série de dúvidas, uma vez que a utilização do conceito de excepcional, acordado, como vimos, no Congresso das Nações Unidas, em 1939, apesar de substituir conceitos pejorativos, representava um leque muito

amplo que incluía as pessoas com deficiências mentais, deficiências sensoriais, deficiências motoras e deficientes da saúde.

Assim, é na esteira da Lei de Diretrizes e Bases, nº 4.024/1961, com uma série de questionamentos, que a integração da pessoa com deficiência no Estado do Pará foi deflagrada, no ano de 1963, com o empenho inicial das professoras Nazaré Nascimento e Adiles Monteiro.

3.5.1 Os professores itinerantes e a integração do aluno cego

Os primeiros alunos a serem integrados na escola comum foram os provenientes da Escola Professor José Álvares de Azevedo. Na época Nazaré Nascimento estava na gestão da Escola (1953-1965) e Adiles Monteiro na regência. Juntas impulsionaram a integração do deficiente visual na rede regular, de forma experimental, no ano de 1963, no Colégio Magalhães Barata e no Grupo Escolar Mário Chermont.

Com os esforços empreendidos pelas professoras, a integração alcançou outras escolas, principalmente a partir do momento da criação do Instituto José Álvares de Azevedo. Com isso, a instituição passou a prestar serviços de educação e reabilitação à SEDEC. Com o acompanhamento do professor especializado provindo do Instituto José Álvares de Azevedo, foi possível orientar e coordenar o trabalho junto ao professor da classe comum, principalmente na transcrição de trabalhos da grafia em "negro" para o braille e do braille para o "negro" (PARÁ, 1997).

Na continuidade desse processo, foi organizado a primeira classe braille no Grupo Escolar José Veríssimo, no ano de 1966. O trabalho foi ampliado surgindo a modalidade de ensino de itinerância, assim era possível garantir a presença do professor especializado na área da deficiência visual nas escolas de ensino regular. Os demais alunos com deficiência visual que não atendiam os critérios da integração na escola comum, entre eles, o aprendizado das primeiras letras, permaneceram na sala do Instituto Lauro Sodré[93].

Podemos dizer que a integração do aluno cego teve a participação fundamental dos professores itinerantes que foram direcionados às escolas regulares, orientando e coordenando o trabalho educativo junto ao professor regente. Era o professor itinerante que propiciava, por meio da transcrição de trabalhos, o aprendizado do aluno cego na escola comum.

[93] Somente em 1966 o estabelecimento de ensino passou a ter sede própria.

3.5.2 A equipe técnica e a integração do aluno surdo

Já a integração do deficiente auditivo no Pará coincidiu com o início da gestão de Joana Cerqueira (1969 a 1994) à frente do Instituto Astério de Campos, que retornava de um curso promovido pelo INES, de educação de deficientes da audição e da fala, fundamentado em uma perspectiva oralista, com disciplinas que versavam acerca da etiologia e tratamento da surdez e em metodologias para a aquisição de fonemas. Com o seu retorno buscou implantar a metodologia de recuperação ou implantação da fala, recorrendo a uso de aparelhos elétricos de amplificação do som. Neste momento a ênfase era fazer o surdo ouvir e falar (BENTES, 2010).

As primeiras ações de integração do surdo ocorreram, inicialmente, na Escola Salesiana do Trabalho, na modalidade de educação profissionalizante, visando o aprendizado do ofício de marceneiro, com o acompanhamento de professores do próprio Instituto. Quando a Escola Astério de Campos foi vinculada à SEDEC, adquirindo o status de Instituto[94], ocorreu uma maior integração desse alunado na escola de ensino regular.

Esse processo ganhou impulso, de acordo com a explicação de Bentes (2010), principalmente em 1967, quando a instituição passou a ter sede própria, possibilitando o desenvolvimento com maior autonomia da metodologia de recuperação ou implantação da fala. Outra questão que também contribuiu para isso foram as novas formações de professores ocorridas no Rio de Janeiro, promovidas pelo INES. Tais acontecimentos repercutiram na criação de uma equipe técnica[95] na instituição e o afinamento a uma proposta clínico-pedagógica de ensinar o surdo a falar, por meio da impostação de fonemas, visando prepará-los para a escola comum.

Cabia a equipe técnica preparar por meio da recuperação ou implantação da fala os alunos surdos na sua integração na escola comum. Tal experiência era desafiadora, poucos conseguiam acompanhar, por meio de uma leitura labial, o ritmo imposto nas atividades educativas, dependendo, assim, da presença constante do professor itinerante, limitando sua autonomia.

---

[94] Em 1965, por meio da Lei nº 3.583 de 15 de dezembro.

[95] Essa equipe era formada por um clínico-geral, neurologista, odontólogo, otorrinolaringologista, oftalmologista, audiometrista, logopedista, professor da linguagem, assistente social e coordenador profissional visando a inserção do aluno no mercado de trabalho (BENTES, 2010).

3.5.3 Marli Almeida e a primeira turma de atrasados mentais

No que compete a integração do deficiente mental, esse processo foi oficializado em 1968, com a criação da primeira turma de atrasados especiais na Escola Estadual Vilhena Alves, assumida pela professora Marli Almeida Fontenele de Castro[96]. Segundo a professora, desde 1964 já se ensaiava a integração do deficiente mental. Esse ensaio se deu com a criação de um Projeto Piloto encabeçado por Nazaré Nascimento, representando a SEDEC, e Blandina Torres, pela Escola Lourenço Filho.

A relação entre a Secretaria e a Escola Lourenço Filho se afinaram, principalmente a partir do convênio[97] entre a SEDEC e a Fundação Pestalozzi (fundação essa que tinha atrelada a si a Escola Lourenço Filho, como já exposto), responsável pelo programa educacional e as oficinas pedagógicas voltadas para os alunos com deficiência mental.

O Estado pouco atuava na educação do deficiente mental, agindo como um agente financiador da educação especial privada, realizando investimentos na Fundação Pestalozzi do Pará. Desde o momento da sua criação, a Fundação contava com os recursos provenientes do Governo do Estado, além das mensalidades dos alunos, o aluguel de terrenos, recursos provenientes de chás e quermesses, verbas provenientes de outros órgãos, como a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia e Delegacia da Criança.

Podemos inferir que a integração do aluno deficiente mental propiciaria à Fundação Pestalozzi um fluxo de alunos que, provavelmente, apresentavam possibilidades de avançar no seu desenvolvimento, mas que estavam encerrados na escola especial. Cremos também que a integração possibilitaria um certo esvaziamento na instituição, o que permitiria o ingresso de novos alunos, mas principalmente sanava, de imediato, o problema da falta de espaço, algo que requeria resolução, já que, de forma provisória, a Fundação utilizava as dependências do Pavilhão de Pesquisa como salas de aula (CRUZ, 1988, p.51).

O projeto piloto visando a integração do deficiente mental na escola comum ocorreu em um momento em que pairava fortemente sobre a deficiência mental uma representação de não-escolarizáveis. Mesmo com o trabalho realizado pela Sociedade Pestalozzi visando superar tal

---

[96] Doravante será citada como Marli Almeida, como é mais conhecida no cenário educacional paraense.

[97] Esse convênio foi firmado no ano 1962, por meio dele foram direcionados equipamentos e recursos, além de professoras do Estado para atuar na Escola Lourenço Filho. Inicialmente, essas professoras atuavam como estagiárias e recebiam uma gratificação da instituição a partir do segundo ano de trabalho. Em 1964, esse convênio foi renovado e, dado o Projeto Piloto de integração do aluno com deficiência mental na escola comum, a escola passou a ofertar o serviço especializado necessário na avaliação e diagnóstico de alunos com deficiência mental. Em contrapartida, as professoras passaram a reger as aulas e, a pedido da professora Blandina Torres, passaram a participar da Assembleia Geral da Fundação Pestalozzi, fato este que foi notificado ao Secretário de Educação (CRUZ, 1988, p. 51).

representação, a integração da criança com deficiência mental na escola de ensino regular esbarrava na compreensão dessas pessoas em uma perspectiva desvalorativa, como conta a professora Marli Almeida:

> Eles eram considerados crianças doidinhas, maluquinhas, birutinhas, doentinhas pelos comportamentos que elas apresentavam que correspondia a maturidade delas, assim chamadas na época, e esse perfil do nível de desenvolvimento de inteligência que ele apresentava e que a escola desconhecia, a escola não trabalhava, a escola não queria e a sociedade também não (ALMEIDA, 2016).

A turma intitulada "Atrasados Especiais", assumida pela docente Marli Almeida, a credenciou como a primeira a desenvolver um trabalho educativo de integração de alunos com deficiência mental no Estado do Pará.

> Então eu fui a professora que iniciou as classes de atrasados especiais, hoje chamadas de salas especiais para deficientes mentais. Então, a professora Blandina me ofereceu um treinamento inicial, recebi os alunos, todos os alunos que eu recebi, eram 14 alunos. Todos os que eu recebi eram alunos que vieram da matrícula da Fundação Pestalozzi, que já estavam num estágio que a Blandina considerava, isso foi em 64, alunos que já tinham chegado a uma escolaridade da Fundação e por isso era preciso engajar no sistema regular para realmente observar possibilidades deles estarem neste sistema ou não, era importante fazer, então era uma nova política para deficiência intelectual e o Estado assumia sua responsabilidade que até então estava nas mão da Pestalozzi (ALMEIDA, 2016).

Com essas ações, Professora Marli Almeida foi, pouco a pouco, galgando posições na educação especial. Da classe de atrasados especiais, passou a compor a equipe de triagem e avaliação da Assessoria de Educação de Excepcionais. Na transformação desta para Centro de Educação Especial (CEDESP), atuou como professora formadora. Em 1989, quando o CEDESP foi transformado em Departamento de Educação Especial (DEES), assumiu a direção, atuando não somente no fortalecimento da política de educação especial no Estado do Pará, mas concomitantemente na formação de professores, a nível superior, com a sua participação na criação do curso de Pedagogia na UEPA, no ano de 1987, o primeiro a oferecer habilitação em educação especial na Região Norte.

Professora Marli Almeida foi filha única de uma mãe professora e um pai empresário. Nascida no distrito de Icoaraci, da cidade de Belém, até os três anos de idade viveu usufruindo dos privilégios de uma família abastada, até que perdeu seu pai, em um acidente automobilístico. A partir daí ela e sua mãe começaram uma nova vida. Trabalhando em dois períodos, na escola pública e privada, a mãe conseguiu matricular a filha em um colégio particular, pois acreditava que ela teria mais possibilidade de vivenciar uma escolaridade menos

sofrível, algo que grande parte da população vivia, em consequência da qualidade do ensino ofertada na instrução pública.

Influenciada pela mãe se tornou normalista, aos 17 anos, pelo Colégio Santa Rosa, que formava grande parte dos professores provenientes de famílias abastadas. Aos 18 anos, já estava atuando em sala de aula, sob o olhar atento de sua mãe, ciosa de desenvolver na filha um perfil desafiador:

> A minha primeira escola foi o Grupo Escolar Paulo Maranhão, no Estado, onde a minha mãe conversou com a diretora que me pudesse lotar numa turma de quinta série, uma turma adiantada para que eu fosse uma professora que estudasse, para que eu não deixasse de estudar, então quanto mais fosse exigente o conteúdo da turma mais ele seria estimulante para que eu estudasse. Essa era a visão da minha mãe (ALMEIDA, 2016).

Depois dessa experiência, Marli Almeida começou a lecionar na Escola Vilhena Alves. Direcionada para uma turma de alfabetização, lucrou certa experiência com os conhecimentos aprofundados e praticados de acordo com a pedagogia nova, o que lhe rendeu certo destaque entre as docentes da escola. Quando surgiu o convite para implementar um projeto piloto visando a integração do aluno deficiente mental, proveniente da Fundação Pestalozzi, a diretora Miriam Fialho, não titubeou para indicar o nome da professora Marli Almeida.

A recomendação repassada para algumas escolas da capital era que se indicassem nomes de professoras jovens, que trabalhassem com alfabetização infantil, assíduas e que gostassem de crianças. É possível suscitar que havia, implícito, um sentimento de que se tratava de um trabalho benemérito, logo requeria nobres finalidades, esforço, abnegação e espírito de solidariedade, o que na nossa compreensão reforçou uma produção simbólica e valorativa acerca do professor de educação especial, servindo para orientar uma prática de escolarização.

Sem muito saber do que se tratava, Marli Almeida participou de uma reunião presidida pela Professora Blandina Torres, que na época havia sido convidada por Nazaré Nascimento, Diretora do Ensino Primário na SEDEC, uma vez que se encontrava à frente do trabalho com deficientes mentais na Escola Lourenço Filho. A intenção era desenvolver algo pioneiro no Estado paraense. Tal foi a surpresa para a professora Marli Almeida quando reencontrou Blandina Torres, sua professora do magistério que a inspirou no ofício de mestre.

> Eu olhei e falei: “não acredito, professora Blandina, minha professora do Santa Rosa”, eu só comigo, não podia me manifestar, mas quanta alegria ver a professora, foi ela que me despertou gostar do magistério. Bem, eu fiquei muito satisfeita quando eu vi a professora, mas me mantive, mas a professora Blandina me viu e disse “oi Marli você aqui, que bom, quando eu vi o seu

> nome fiquei muito satisfeita, saber que minha ex aluna já está trabalhando e na escola pública" (ALMEIDA, 2016).

Mesmo sem muito saber para o que estava sendo entrevistada, Marli Almeida se sentia orgulhosa em participar daquele encontro, independente do que se tratava. Reconhecia o saber qualificado de sua professora, aquela que lhe "despertou" o ofício de mestre, um saber-fazer, como explica Arroyo (2013), que tem em suas marcas um orgulho, uma satisfação pessoal, uma afirmação e a defesa de uma identidade individual e coletiva.

Nesta reunião foi esclarecido às professoras que se tratava de um projeto piloto visando implementar classes que atendesse deficientes mentais no ensino comum, uma vez que já se atendia o deficiente visual, bem como, o deficiente auditivo. Tal direcionamento assentado na Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1996, possibilitou no Estado do Pará a criação das classes de atrasados especiais, como detalha a professora Marli Almeida:

> Nessa reunião que a Blandina fez foi nos dizer que a Secretaria tinha elaborado um plano piloto, para implantar a educação do dito portador de deficiência mental, oriundo da Fundação Pestalozzi do Pará no sistema regular de ensino através de classes de atrasados especiais. E a função dela era procurar nas escolas centrais, ela queria uma escola central de fácil acesso, um professor que pudesse ser selecionado para iniciar este trabalho. As classes de cegos já estavam implantadas no Álvares de Azevedo, as classes para os deficientes auditivos também, já estava implantada, na escola Astério de Campos que funcionava ali no Lauro Sodré; e deficiente mental? O governo não tinha assumido essa responsabilidade porque a Pestalozzi era privada e a APAE também. Então o governo do Estado não tinha assumido (ALMEIDA, 2016).

Depois da entrevista, professora Marli Almeida foi comunicada pela diretora Miriam Fialho que havia sido selecionada para ser a primeira professora a assumir uma turma de atrasados especiais na própria escola que atuava, a Escola Estadual Vilhena Alves. Esse trabalho gerou preocupações na docente, uma vez que ela não havia tido na sua formação conhecimentos específicos relacionados à deficiência mental, discussão que não se fazia, na época, nos cursos de formação de professores. A recusa inicial da professora era justificável:

> Então eu fui clara com ela, eu não sei trabalhar com essas crianças, eu não sei o que fazer, e ela me disse então que isso não era o problema maior porque eu teria acompanhamento, como ela foi minha professora de prática de ensino e ela me explicou quem eram essas crianças e porque elas estão ali, e porque elas precisam vim para cá, e ela irá me acompanhar, "então se assim o for eu aceito". Então eu disse a diretora que se for ela que vem me acompanhar tudo bem, até disse assim "posso contribuir" (ALMEIDA, 2016).

As classes de atrasados especiais foram formadas por alunos com distintas idades, provindos da Fundação Pestalozzi, que tinham determinado nível de desenvolvimento revelador

de sua capacidade mental (e não necessariamente sua idade cronológica). A formação dessa turma considerando a idade mental e não a cronológica, apesar de posteriormente ser compreendido como um procedimento metodológico equivocado, à época constituía a possibilidade real de organização.

Conseguir uma sala de aula, dentro da escola comum para realizar o projeto piloto, representava a conquista de um espaço inserido em uma arena político-ideológica, haja vista circularem representações valorativas que julgavam ser inviáveis essa integração. Essas representações e, em certo ponto, ideias e ações segregadoras, se apoiavam no fato de já existir um espaço, no caso a Fundação Pestalozzi (na figura da Escola Lourenço Filho), que se ocupava deles.

Essas classes buscavam, em tese, propiciar ao aluno condições para que ele se inserisse no curso de um processo escolarizador que vinha ocorrendo na escola. Para isso, possuía um trabalho didático específico, organizado em níveis, que se o aluno conseguisse no final sair alfabetizado, isso o habilitaria a ser inserido na classe regular.

1º Nível: Leitura de palavras soltas
2º Nível: Leitura de frases de pequenos períodos
3º Nível: Leitura de palavras escritas com dígrafos e encontros consonantais
4º Nível: Leitura mecânica
5º Nível: Leitura interpretativa

Fonte: Elaboração Própria baseada na entrevista com a Professora Marli Almeida

Nas classes de atrasados especiais a ideia que se ventilava era a de que, somado a efetivação de um processo de aprendizagem, era necessário preparar aqueles alunos para a vida real, o que favoreceu uma ideia fortemente atrelada à educação especial, de que cabe a ela, em relação aos alunos com deficiência, propiciar a socialização.

Essa classe de atrasados especiais, segundo a professora Marli Almeida, foi organizada na sala da vice direção, que não estava sendo utilizada. Inicialmente houve um período de planejamento diretamente com Blandina Torres, antes do início das aulas. Com o início do ano letivo, houve a matrícula de 14 alunos, todos encaminhados da Escola Lourenço Filho. Com o desenrolar do trabalho, professora Marli Almeida foi convidada para participar de um levantamento organizado pela SEDEC visando verificar a incidência de alunos com características de deficiência mental que estavam no sistema regular de ensino na alfabetização. Eram alunos que se encaixavam no seguinte perfil:

> Alunos na primeira série, sem conseguir caminhar, avançar, consideradas alunos que a escola imaginava que eles não tinham habilidades para estarem na escola, a escola não seria o lugar deles,, Eles estavam apresentando já mais de dois, três anos de repetência na mesma série, escolaridade considerada pela professora como escolaridade nula, demonstravam dificuldades de aprendizagem, ou seja, eles aprendiam hoje e no dia seguinte quando o professor retomava o assunto ele já tinha esquecido, ele já não sabia mais. Tinha atenção dispersa, tinha dificuldade de compreender, tinha raciocínio lento, tinha limites para associação de ideia, então era um grupo grande de características que ele deveria apresentar para que ele pudesse ser considerado como tal (ALMEIDA, 2016).

Para desenvolver esse trabalho educativo foi preciso formar equipes de triagem e avaliação diagnóstica. A partir disso, surgiu a necessidade, por parte dessas professoras, de se organizarem enquanto um grupo específico dentro da SEDEC. Além das professoras, outros profissionais foram agregados, como detalha a professora Marli Almeida:

> O assistente social que fazia o levantamento de todo histórico familiar da criança, desde o período de gestação [...], o médico, pois a vertente era clínico-pedagógica. Tínhamos também o otorrinolaringologista, porque não era uma equipe só para deficientes mentais. Tínhamos o oftalmologista, não tínhamos psicólogo porque na época não tinha psicólogo, tínhamos o psicometrista, que por sinal era o marido da profa. Blandina, o Queiroz, ele era da Pestalozzi, então era ele que fazia essa avaliação de psicomotricidade. Havia, também, avaliação pedagógica feita pelo pedagógico e quem fazia essa avaliação era a Blandina. Não tínhamos fonoaudiólogo na época, quem fazia essa avaliação era a Sonia Câmara, era chamada de terapia de linguagem. Sonia costumava treinar as professoras de classes especiais de surdos, de baixa audição, qualquer um que tivesse um distúrbio, como era chamado distúrbio de linguagem para que pedagogicamente elas soubessem lidar com eles. Não havia o curso de fonoaudiologia, Sônia tinha o curso de especialização em distúrbios de linguagem, era uma época bem grotesca (ALMEIDA, 2016).

Depois dessa experiência, considerada exitosa, foi instalado as classes de atrasados especiais, em 1968, destinadas aos deficientes mentais, categorizados como educáveis. Sobre essas categorizações, professora Marli Almeida comentou:

> A compreensão era de que como a inteligência se desenvolvia de forma mais lenta e na época havia subdivisão da deficiência mental, então tinha a deficiência mental severa era aquele que tinha um desenvolvimento de inteligência tão primário, tão elementar, tão lento no seu desenvolvimento que não tinha chance de ir à escola, ele seria atendido nas clínicas e viveria mais no lar. O deficiente mental treinável seria aquele que não teria oportunidades de uma sistematização de educação na escala da escolaridade, como ela se apresenta, mas que ele tinha capacidade de ser treinado através das escolas especializadas para uma leitura incidental, para uma alfabetização informal [...]; e o educável era aquele sim, que poderia estar sendo engajado no sistema regular de ensino e caminhar nessa classe de atrasados especiais, porque o

> trabalho com ele era mais lento, levava mais tempo, então nessa sala teria só deficientes mentais (ALMEIDA, 2016).

As ações desenvolvidas pelas professoras paraenses visando à criação de espaços especializados e, posteriormente, voltadas a integração do aluno com deficiência na escola comum, foi fundamental para a institucionalização de uma educação especial no Estado do Pará. Essa ação, culminou com a criação da Assessoria de Educação de Excepcionais, transformada posteriormente em um órgão da Secretaria de Estado de Educação que seria responsável pela implementação e gerenciamento de uma política de educação especial no Estado do Pará, como veremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 4

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

4.1 A Assessoria de Educação de Excepcionais

> De tanto a gente ficar falando, martelando, a Secretaria de Educação criou a Assessoria. Então a gente fazia os cursos para deficiência mental, também deficiência visual e outros. Era um grupo pequeno junto à Secretaria Estadual de Educação. A gente trabalhava no mesmo prédio da Secretaria de Educação. Na Assessoria dos Excepcionais havia uma chefia de deficiente mental, eu trabalhei nessa chefia, de deficiente mental. A Joana Cerqueira ficou com a deficiência auditiva, a Nazaré Cristo com a deficiência visual. A titular, Nazaré Cristo, geralmente ia fazer cursos no Rio e eu ficava como a suplente (TORRES, 2016).

O movimento voltado para a institucionalização e sistematização de uma prática de escolarização de pessoas com deficiência no Estado do Pará, iniciado na década de 1950, criou condições para a criação, em 1968, do cargo de *assessor de educação especial*[98] e para a criação da Assessoria de Educação de Excepcionais, em 1970. Ações decorrentes dos esforços das professoras que se sentiram vocacionadas e engajadas em desenvolver um trabalho educacional voltado às pessoas com deficiência, conforme discutido no capítulo anterior.

Dada as suas experiências, essas professoras, sentiram-se autorizadas em requerer a criação, na estrutura da SEDEC, de um espaço responsável pela sistematização de uma prática de escolarização de pessoas com deficiência. O resultado foi a criação de uma Assessoria, como relata Blandina Torres, na epígrafe acima.

Veremos nesse capítulo que a Assessoria demarca o processo de institucionalização da educação especial, que será legitimado quando ela é transformada em Centro de Educação Especial (CEDESP), recebendo o *status* de órgão oficial responsável pela implantação da política de educação especial no Estado do Pará. Tal criação e desdobramento, como sabemos, foi resultado das experiências de mulheres paraenses pioneiras, professoras que receberam o aval do Estado para a realização de seus cursos de formação em áreas específicas das deficiências e que ao regressarem empreenderam uma série de ações educacionais em decorrência dos saberes especializados adquiridos com suas viagens de formação.

Essa "especialidade de saber" conferiu, a mesmas, a qualificação necessária para ocuparem uma posição nas instâncias de decisão, atuando como intelectuais da educação. Se distinguiam de outras professoras que não tiveram acesso a esse saber e, assim, fizeram parte das "minorias que sabem, que pensam e que querem" (PÉCAUT, 1990, p.40).

---

[98] Cargo criado por meio da Lei nº 4048 de 10 de janeiro de 1968.

Alinhadas às discussões educacionais nacionais, as ações dessas mulheres se voltaram, inicialmente, para a criação de escolas especializadas, e, posteriormente, para a integração dos alunos com deficiência nas escolas comuns. Essa integração iniciou-se com os alunos com deficiência visual e deficiência auditiva, provindos das Escolas José Álvares de Azevedo e Astério de Campos, principalmente, quando essas se tornaram Institutos vinculados à Secretaria de Educação, em 1965, assim como passou a ser realizada com aos alunos com deficiência mental, em 1964, a partir de um projeto experimental de implantação de classe de atrasados especiais na escola comum.

Com o êxito do projeto a proposta foi ampliada e proporcionou a criação de classes de atrasados especiais na rede comum de ensino. Para compor essas classes realizou-se um levantamento, em algumas poucas escolas, acerca da incidência de alunos que estavam no sistema regular, principalmente nas séries iniciais, que não avançavam em suas escolaridades, supostamente em razão de uma deficiência mental. Tal levantamento exigiu a formação de uma equipe de triagem e avaliação diagnóstica.

> A partir da experiência com o projeto, implanta-se a educação do deficiente mental na rede regular de ensino, por meio das classes especiais. A partir daí nós, professores da equipe com a coordenação, vamos as escolas verificar esses alunos que apresentavam bi e tri repetência, que continuavam sem sucesso, travando aquelas características que anteriormente já coloquei, eles então eram selecionados para a classe especial (ALMEIDA, 2016).

Essa sondagem demonstrou uma quantidade expressiva de alunos em situação reiterada de repetência. Diante do quadro buscou-se convencer à SEDEC a oficializar as classes de atrasados especiais nas escolas comuns, que ocorreu em 1968 com uma nova denominação “classes especiais”.

> Posteriormente com o êxito do projeto, vem o convencimento da equipe ao Secretário de Educação da necessidade de formalizar uma equipe de triagem e diagnóstico do Estado. A partir dessa experiência implanta-se a educação do deficiente mental na rede regular de ensino, por meio das classes especiais. Depois dessa experiência, com esse projeto piloto, que se resolve instituir a Assessoria (ALMEIDA, 2016).

Sobre esse convencimento realizado pela equipe de triagem e avaliação junto ao Secretário de educação é oportuno destacar, balizado pelas compreensões de Lima (1995), de que é comum uma atuação de conteúdo populista por parte dos secretários de Estado, principalmente os da educação, que são escolhidos, geralmente, mais por determinações eleitorais, do que razões técnicas. Consequentemente, durante suas gestões é comum “aliar as

reivindicações dos docentes através de práticas populistas, na tentativa de cooptar as suas lideranças" (LIMA, 1995, p. 144).

Atentas ao contexto da época, os esforços das professoras para a criação de uma assessoria flertavam com o momento fecundo que viviam, onde discussões emergiam acerca da educação como um direito de todos. Vale dizer que a partir da década de 1950, até a criação da Assessoria de Educação de Excepcionais, em 1970, vigorou duas Constituições Brasileiras, a de 1946 que teve como marca a redemocratização, e a de 1967 forjada no bojo de um golpe contra a democracia.

É possível observar, de acordo com Carvalho (1997) acerca desses documentos legais, ao menos na letra-fria da Lei, uma certa preocupação com a diferença, ao referirem aos "necessitados", uma certa preocupação com a diferença, ainda que nem a assistência se referia. Sabemos que essa preocupação com a diferença não se encontrava no campo da alteridade, discussão que se organizou principalmente a partir da década de 1980, no Brasil, com os movimentos sociais de pessoas com deficiência[99].

Nas Constituições citadas veremos que, em virtude do modelo médico, há uma compreensão da deficiência pelo viés da falta e da necessária correção. Na Constituição de 1946, os Artigos 166 e 172 afirmam o direito que todos têm à escola e incluem a obrigatoriedade do sistema em oferecer assistência educacional aos alunos necessitados. A noção de necessitado, muito divulgado no modelo médico, ao ser transportado para a educação, reforçou a ideia de que a pessoa com deficiência não dispõe de condições de eficiência escolar, por isso necessitava de uma assistência educacional, como pode ser observado na letra da Lei:

> Art. 166. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.
>
> Art. 172. Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Na Constituição de 1967, no parágrafo 2º do artigo 169, encontra-se também essa alusão ao necessitado, sem caracterizar, de forma objetiva, a identidade desses alunos e qual assistência educacional que seria oferecida.

> Art. 169 § 2ª - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

[99] Movimentos que buscavam superar o modelo médico por um modelo social que denuncia a deficiência como uma opressão do sistema social.

Acredita Carvalho (1997) que uma ideia embrionária se faz presente nessas Constituições, a de que o sistema educacional não podia ficar alheio à problemática de seus alunos, por isso se buscava demarcar, na Lei, uma certa resposta educativa da escola, de atenção à diversidade, embora em nossa compreensão essa ideia de diversidade, naquele momento de discussão teórica no país, estivesse vinculada mais a uma questão econômica e da pobreza. Tal contexto legal foi profícuo para a atuação das professoras paraenses na escolarização das pessoas com deficiência.

É importante, também, considerar que essas professoras estavam envolvidas em um movimento nacional em prol da pessoa com deficiência, que ganhou força principalmente quando foi instituída, em 1960, por influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi, a APAE (ambas da cidade do Rio de Janeiro) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).

A influência desses movimentos nacionais foi fundamental para forçar um direcionamento institucional no Estado paraense, por parte da SEDEC, bem como para consolidar um discurso político, que passou a compor o vocabulário das professoras, como se observa no relato de Marli Almeida:

> Nós não passávamos um ano sem ter, pelo menos, umas duas reuniões nacionais [...] com a rede privada, era sempre as APAES e as Pestalozzi, raramente uma outra instituição privada. O grande desejo aí era irradiar a educação especial. A equipe da Guanabara era uma equipe guerreira, porque essa é uma característica da educação especial, é ser uma equipe guerreira, eu creio que nós todos que compomos, alunos, pais, professores que acreditamos na educação especial nós estamos sempre indo à luta. Então, a equipe da Guanabara era muito forte e tinha uma influência nas Secretarias de Educação dos estados brasileiros, inclusive com os governadores dos Estados. Então essa articulação política se dava e se fortalecia, visando a construção de algo nacional. Um movimento das bordas para o centro, que começa localmente e se irradia (ALMEIDA, 2016).

A ideia da educação especial composta por guerreiros demarca um vocabulário com densidade política. Tal ideia emergiu em distintos momentos, principalmente nos trâmites para se implementar a Assessoria, na luta para garantir um espaço físico adequado para oferta dos serviços de educação especial e no processo visando efetivar a integração do aluno com deficiência na escola regular. Esse vocabulário, que a professora Marli Almeida destaca, foi se formando muito em razão dos investimentos em formações, promovidas pela Sociedade Pestalozzi e as APAES.

Inicialmente, esses investimentos, de acordo com os registros de Rafante (2015), foram realizados nos cursos e estágios ofertados por Helena Antipoff, nas instituições Pestalozzi,

principalmente na década de 1950 e 1960. Dada a influência junto às autoridades que ocupavam altos cargos no MEC, Helena Antipoff, por meio da CADEME, passou a ofertar, a partir de 1971, no então Estado da Guanabara, seminários visando à preparação de pessoal especializado em educação de excepcionais na esfera oficial**.**

Nesses eventos houve a participação das professoras paraenses. Esses seminários foram estratégicos para a construção de um vocabulário por parte dos participantes, visando os instrumentalizarem a requerer um maior posicionamento por parte de seus Estados em relação à educação da pessoa com deficiência, uma vez que o seu papel se resumia, em grande parte, a subvencionar a assistência aos excepcionais por meio do incentivo à iniciativa privada.

A estratégia se fortaleceu, como explica Rafante (2015), em virtude da frustrada tentativa inicial de se estabelecer, na década de 1960, um Departamento Nacional de Educação Especial (DNEE), que tinha a frente a CADEME, em cooperação com as Sociedades Pestalozzi. Diante disso, buscou-se incentivar nas Secretarias de Educação de vários Estados o interesse pela problemática do deficiente mental.

A ideia de criar um órgão nacional se deu a partir do momento em que foi designado a organização de um grupo de trabalho responsável em promover estudos durante a Semana do Excepcional em 1964. Esse grupo, liderado por Helena Antipoff, elaborou uma minuta de lei propondo a criação do DNEE, pensado para planejar e elaborar de forma padronizada e adequada programas de educação especial, porém esse projeto não virou Lei e a CADEME deu seguimento às suas atividades, entre essas à descentralização dos serviços de atendimento que se concentravam, principalmente, nas instituições da capital de Minas Gerais (RAFANTE, 2015).

Ainda segundo a autora, essa ação descentralizadora propiciou a criação e o fortalecimento de comissões municipais e estaduais que passaram a pressionar, nas suas cidades de origem, à formação de pessoal especializado, o aumento de classes especiais e o apoio à criação de escolas especializadas, particulares ou públicas. Cremos que tal ação foi fundamental para endossar os esforços das professoras paraenses na criação da Assessoria no Estado do Pará.

A Assessoria de Educação de Excepcionais foi criada em 1970 no governo do Tenente Coronel Alacid da Silva Nunes[100] (1966 a 1971), à verve da reorganização administrativa da Secretaria de Estado de Educação e Cultura, por meio do Decreto nº 7.394 de 31/12/1970, que

[100] Alacid Nunes, alinhado aos objetivos do regime militar, desempenhou dois mandados. No primeiro, foi eleito governador do Pará pelo período de 1966 a 197; posteriormente, foi indicado pelo presidente Ernesto Geisel, em 1978, para exercer novamente o governo do Estado, no período de 1979 a 1983. Seu apoio a Jader Barbalho, foi fundamental para que este último fosse o primeiro governador eleito (1983 a 1987), em meio ao processo de redemocratização.

destacava uma nova denominação para a Secretaria de Educação, não mais SEDEC e sim SEDUC[101].

Na reorganização proposta a SEDUC passou a apresentar a seguinte estrutura administrativa: Gabinete do Secretário de Estado, Departamento de Administração (DA), Departamento de Educação Média e Superior (DEMS), Departamento de Educação Primária (DEP), Departamento de Educação Física, Recreação e Esportes (DEFRE).

O Gabinete do Secretário era constituído por uma Comissão de Coordenação de Programas e uma Chefia de Gabinete. A Comissão era formada pelo Chefe de Gabinete, Diretores de Departamento, Assessor Jurídico e Secretário de Estado. Na Chefia de Gabinete encontrava-se uma Secretária, o Escritório Técnico de Projetos, as Assessorias Jurídica, de Relações Públicas e a Assessoria de Educação de Excepcionais, responsável conforme o Decreto nº 7.394/1970:

> [...] pela coordenação das atividades administrativas e técnicas dos estabelecimentos de ensino de excepcionais, cabendo-lhe ainda estimular e orientar as atividades de educação especializada e emitir parecer em processos pertinente à educação de excepcionais.

No ano de 1971, quando começaram as ações da Assessoria, o chefe do executivo havia mudado. Assumia o poder o primeiro governador civil[102] durante o período militar, Fernando Guilhon (1971 a 1975) e à frente da SEDUC estava Jhonatas Pontes Athias.

Para dirigir a Assessoria foi nomeada Nazaré Nascimento, que também ficou responsável pela chefia de deficiência visual. Blandina Torres assumiu a suplência da Assessoria e a chefia do departamento de deficiência mental, e Joana Cerqueira assumiu a chefia do departamento de deficiência auditiva.

Com a criação da Assessoria o Estado adota a responsabilidade técnica e financeira para a expansão da "educação especial" no território paraense. *Pari passu*, tal ação consagrava as professoras no campo da educação, uma vez que todos os encaminhamentos necessários para a implementar uma política de educação especial no Estado, necessitaria, a priori, do aval delas.

Podemos inferir que ao mesmo tempo em que as professoras se beneficiaram com a chancela do Estado, este, em contrapartida, assumia o controle sistemático das ações da educação especial e a demarcação de uma certa responsabilidade com um segmento marcado

---

[101] Tal reorganização se deu por meio do Decreto no governo de Alacid da Silva Nunes (1966 a 1971), tendo à frente da SEDEC, o professor Acy de Jesus Neves de Barros Pereira.

[102] Além de Fernando Guilhon, outro civil que assumiu o cargo de governador durante o período militar foi Aloysio da Costa Chaves (1975 a 1978), ex-reitor da Universidade Federal do Pará.

pela exclusão. Com isso, o Estado se destacava dimensionando, em grande parte, as ações realizadas na educação especial como um ato beneplácito, artifício do estado liberal, que ao enfatizar o discurso de assistência, dissolvia a compreensão de direitos, nesse caso específico, o direito à educação.

Tal compreensão, decantada de direito à educação, fez com que não se estranhasse a construção de uma ideia de educação especial como algo distinto da educação comum, apartada, quase como um campo sacro, realizado por pessoas abnegadas, que dedicam suas vidas a um grupo que carrega sobre si uma pecha, uma produção simbólica e valorativa que tem se deslocado e se retroalimentado ao longo da história, orientando concepções, práticas e políticas.

Com a criação da Assessoria formalizasse a existência de um grupo especialistas em educação especial, responsáveis não somente pelo trabalho pedagógico desenvolvido nos institutos e nas escolas regulares, mas também pela política pública gestada no Estado, ainda que tais direcionamentos fossem atravessados por interferências, do próprio Secretário de Educação e de outros departamentos da SEDUC.

A Assessoria estava atrelada ao Gabinete do Secretário, que coordenava o preparo de estudos técnicos, administrativos, atos e despachos que seriam apreciados pelo Secretário, além de representá-lo em fins necessários. Era o Gabinete do Secretário a estrutura responsável em atender o público e as autoridades. Essa incumbência permitia uma aproximação maior e ingerência de políticos, empresários e sociedade civil.

Atrelada ao Gabinete do Secretário de Educação, a Assessoria estava sujeita a todo tipo de pressões e injunções políticas. Tal condição rescindiu à educação especial, que apresenta em seus itinerários, a marca da interferência de alguns setores públicos e privados, situação acentuada no relato de Marli Almeida:

> A Assessoria de Educação de Excepcionais tinha o benefício de estar ligada diretamente ao Gabinete do Secretário que facilitava o acesso, o convencimento de setores públicos e privados do que se precisava, mas por outro lado não tínhamos recursos próprios, dependíamos sempre da querência do Secretário. Dentro do seu orçamento, realizando uma parceria com o setor privado, ou transferindo recurso de alguma ação que pudesse também estar contemplando a educação especial ou ele próprio fizesse o orçamento ligado ao Gabinete dele. Então, se por um lado tínhamos a facilidade do convencimento do grande gestor, do gestor maior da educação, que era o Secretário de Educação, por outro lado nós tínhamos os grandes limites de não estarmos programados com recursos financeiros e, assim, não tínhamos vida própria (ALMEIDA, 2016).

Nascer atrelada ao Gabinete do Secretário endossou o caráter de compensatória e assistencialista à educação especial. Como destacou Marli Almeida, a educação especial estava

a serviço do Secretário de Educação, e dependendo dos acordos ou “agrados” políticos, eram trilhados os itinerários, o que certamente implicava em uma falta de autonomia administrativa, financeira e pedagógica.

As decisões em relação à educação dos excepcionais nasciam na Assessoria, mas passavam pelo crivo da Comissão de Coordenação de Programas, que compunha o Gabinete do Secretário e que estava sob a sua supervisão direta. Com as medidas aprovadas, cabia ao Assessor de Educação de Excepcionais coordenar as atividades administrativas e técnicas dos estabelecimentos de ensino; estimular e orientar as atividades de educação especializada; e, opinar em todos os processos referente a educação de excepcionais. Porém, a responsabilidade de supervisionar os trabalhos desenvolvidos nas escolas comuns e nas classes de Atrasados Especiais (que posteriormente foram substituídas, apesar de manter a essência, em classes especiais), era do DEP.

As ações da Assessoria também estavam atreladas ao DEFRE. Cabia a este departamento, mais especificamente a Divisão de Educação Física, por meio de seu Serviço Médico, examinar, observar e acompanhar os escolares sob o ponto de vista morfo-fisico-psicológico, proceder à classificação dos alunos, cabendo-lhe indicar, ou não, atividades físicas, bem como, atestar incapacidade temporária ou definitiva aos alunos submetidos à educação física.

As decisões aceitas eram coordenadas pela Assessoria, que apresentava uma incursão direta nas escolas, porém as ações desenvolvidas tinham que ser supervisionadas pelo DEP e pelo DEFRE, de acordo com seus critérios próprios de avaliação. Logo, é possível afirmar que suas ações estavam condicionadas ao aval educacional da Divisão de Supervisão e ao conhecimento médico ostentado pela Divisão de Educação Física, mesmo a Assessoria apresentando uma estrutura material e humana, sendo ainda responsável pela coordenação das atividades administrativas e técnicas dos estabelecimentos de ensino de excepcionais.

A intenção da Assessoria era, por meio da integração dos alunos com deficiência, possibilitar, pelo menos em tese, o acesso a um processo de aprendizagem na escola comum, capaz de propiciar uma vida tão normal quanto possível, como apregoava o princípio da normalização[103], adotado na educação especial.

---

[103] A primeira aparição do termo ocorreu na Dinamarca quando Bank Mikkelsen, diretor dos Serviços para Deficientes Mentais, o inseriu no Ato Legal promulgado naquele país, em 1959. Neste, o princípio de normalização buscava prever ao deficiente mental um tipo de vida tão normal quanto possível. Bem mais sistematizado e consequentemente popularizado por outro estudioso, também escandinavo, o sueco Bengt Nirge, em 1969, buscou enfatizar no conceito de normalização, os meios e métodos que deveriam ser colocados à disposição das pessoas com deficiência mental para que elas pudessem usufruir dessa vida tão normal quanto possível. No entanto, é dado a Wolf Wolfensberg, o título de principal teórico da normalização, pois aprofundou mais a discussão sobre o tema,

O termo integração supõe implicitamente a garantia aos alunos com deficiência às mesmas oportunidades educacionais disponíveis para todos, contanto que eles se adaptem à escola. Como reflexo, a integração escolar passou a ser associada a integração social, uma vez que se recomendava que, sempre que possível, a criança com deficiência fosse matriculada em uma escola próxima a sua residência, para que ela pudesse se integrar no bairro onde vive. A integração foi vivenciada de forma distinta pelas diferentes categorias de deficiências.

> Enquanto as pessoas com problemas físicos e sensoriais, gradativamente, integravam-se na vida comunitária [...] ainda persistiam, em grau mais elevado, preconceitos em relação aquelas que apresentavam déficits cognitivos. Essas, muitas vezes, viviam isoladas em suas casas ou instituições, não eram ouvidas em seus interesses e necessidades, sendo sempre representadas por familiares, responsáveis ou pelas pessoas especializadas com as quais conviviam (MARTINS, 2015, p. 64).

O paradigma da integração, que foi adotado na educação especial gerou discussões e interpretações diversas. Esclarece Martins (2015), que essa forma de integração garantiu que o esquema escolar permanecesse inalterado, uma vez que não se questionava as possibilidades de mobilidade dos alunos com deficiência. Além do mais, esses alunos, muitas vezes, não foram compreendidos como alunos da escola, mas, como um aluno especial, que se traduzia, na verdade, em uma exclusão das atividades comuns. Até mesmo o professor responsável pelo atendimento especializado foi discriminado, pois pairava sobre ele uma ideia de um professor de um outro subsistema, no caso da educação especial, e não da escola, propriamente dita.

Esse processo de integração, como elucida a autora, sofreu várias críticas, pois, mesmo que teoricamente buscasse privilegiar um ambiente o mais normal possível, garantindo a passagem de um tipo (ou nível de serviço) para outro, em ambas as direções, o envio ou retorno de um aluno para a classe comum ocorria em pequena escala, a maior parte desses educandos permaneciam nas classes especiais.

Essas questões desafiavam a Assessoria, porém, não se pode deixar de enfatizar que a integração da pessoa excepcional, na rede regular de ensino, provocou mudanças na filosofia de trabalho, bem como requereu material didático e equipamentos especializados. Em virtude da expansão do trabalho foi necessário a tomada de decisões institucionais em relação ao corpo docente para desempenhar as ações na área. Assim, o Estado incentivava o treinamento de alguns professores, concedendo pequenas bolsas de estudo. Estes profissionais, segundo Marli Almeida, funcionavam, com o seu regresso dos cursos, como agentes de multiplicação.

---

bem como estendeu o conceito às demais categorias de pessoas com deficiência, além de divulgá-lo para os Estados Unidos e Canadá, e a partir daí o termo foi disseminado para todo o mundo.

> O Estado já estava encaminhando professores para que eles fizessem os cursos de atualização pedagógica, com o pensamento pedagógico da escola novista, que estava começando a penetrar no Estado. Então esse pensamento entra no Estado por meio de um grupo de coordenadores. Eles começam a trabalhar este momento, para depois multiplicar, através desses coordenadores, a formação de seus professores (ALMEIDA, 2016).

Mesmo vivenciando limitações administrativa, financeira e pedagógica, houve por parte da Assessoria a organização de seus serviços de triagem e avaliação diagnóstica. Contou-nos Marli Almeida que o primeiro serviço oferecido era o da assistência social. Por meio dele, intentava-se compreender a gestação, o nascimento da criança e a sua infância. Também se buscava identificar as condições sociais daquela criança e sua família. Após o serviço social, a criança era encaminhada para os serviços médicos, que incluía o pediatra, o clínico geral, e, em alguns casos, o neurologista.

Após os serviços médicos, a criança era encaminhada para os serviços técnicos, que consistia na psicometria, realizada por João Queiroz, e para a Terapia de Linguagem, caso observada necessidade, desenvolvida por Sônia Câmara e Ethel Machado[104]. Após todo esse processo, avaliavam-se as condições de integração do aluno com deficiência nas classes especiais, por meio de uma avaliação pedagógica, realizada por Blandina Torres.

As práticas classificatórias decorrentes dos especialismos podem ser pensadas, a partir de Castel (1998), como a construção de um conjunto de ações da sociedade sobre si mesma, desde o século XVIII. Essas práticas, intervencionistas, exigem técnicas e profissionais habilitados em aplicá-las, de modo a desvelar, a partir de seus resultados, os enquadramentos das pessoas alvo de suas ações. Na presente discussão correlacionamos a produção desses especialismos ao campo das deficiências, particularmente na educação especial. Essas práticas têm respaldo intra e extrainstitucional. Intrainstitucional pois validam a existência daquele próprio lócus, extrainstitucional porque acrescem a essa validação o referendo da comunidade.

Podemos considerar que o setor de triagem e avaliação diagnóstica, por enfatizar sua atuação pelo saber médico imprimiu, na educação especial paraense, tal qual em outras redes de ensino do país, a compreensão de que é necessário um conhecimento especializado para se atender as especificidades dos sujeitos com deficiência. A criação do setor legitimou, consequentemente, a criação de um grupo, que foi reconhecido como especialistas, na lógica apresentada por Castel (1998), bem como a necessidade de se recorrer a eles, por deterem um

---

[104] Ambas ofereciam, também, cursos voltados aos professores da rede pública e privada que trabalhavam com os alunos diagnosticados com distúrbios de linguagem.

saber especializado, em virtude da sua formação, do modo de trabalho e do espaço físico que foram se organizando, determinando a possibilidade ou não de ingresso do aluno com deficiência no ensino comum.

Tal marca do especialismo também resvalou na prática pedagógica, a partir do momento em que instalou a compreensão de que a triagem e a avaliação diagnóstica são condições *sine qua non* para o ingresso de um aluno na escola comum, o que explica, ainda hoje, a recorrência, por parte dos professores, em muitos casos, de um laudo que ateste a capacidade cognitiva, emocional e física do aluno, bem como, a compreensão de que é indispensável, na educação especial, um conhecimento especializado para ser habilitado no trabalho educativo com pessoas com deficiência.

Se por um lado a abordagem integracionista elegeu os processos de triagem e avaliação diagnóstica como um instrumento de seleção, que propiciou ganhos no que compete ao conhecimento das especificidades presentes nos quadros de deficiência, por outro gerou, também, uma quantidade expressiva de alunos rotulados com deficiência intelectual.

Tal situação, em nossa compreensão, atrelou-se também à ideia de produtividade, adotada na legislação de ensino na década de 1970, no bojo da ditadura civil-militar[105], onde os objetivos da educação foram vinculados à ideia de preparação para o trabalho. Circulava-se a ideia da formação de uma mão de obra ajustada às leis da época, compactuada com os valores e atitudes defendidas pelo governo militar, contribuindo, assim, para a sua legitimação. Com isso o setor educacional foi primado, tido como meio de preparação para o futuro, cujas ações buscavam um pretenso bem comum acima dos interesses políticos.

Essa ideia de produtividade repercutiu em diferentes níveis de ensino. Esclarece Pletsch (2014), que na educação especial houve uma ampliação de serviços e atendimentos especializados no Brasil. Esses serviços se resumiam a classes especiais nas escolas regulares e instituições especializadas, mais especificamente, privadas, que tiveram um crescimento significativo durante o governo dos militares, custeado fortemente por recursos públicos. A escolarização sustentada em uma abordagem, muito aceita na época, terapêutica e psicológica que predominava nas práticas desempenhadas, que era ofertada nesses espaços privados, focava em atividades de vida diária ou pequenas tarefas manuais visando a reabilitação do indivíduo, com o auxílio de um profissional da saúde.

---

[105] Segundo Gonçalves (2012), o termo *ditadura militar* supõe uma ideia de que fenômenos políticos são exclusivamente reflexos das forças econômicas, ignorando assim o pensamento e a ação de agentes. Assim sendo, opta pela proposição *ditadura civil-militar* contra essa visão determinista que parece envolver a ação do Estado, demarcando com o termo o apoio de amplos setores da sociedade civil liderada por políticos, empresários, fazendeiros e outros, nos desvios e excessos cometidos no período por militares.

Na escola comum muito dessas classes especiais se tornaram as “classes dos esquecidos”, como destaca Schneider (1974). Isso nos possibilita pensar, que a intenção não era, na prática, integrá-los, no sentido de garantir o acesso e o êxito na escola comum, mas permitir uma presença ausente, conveniente mais indesejável. Integrados na escola, mas relegados no interior das salas especiais. Uma espécie de dramaturgia que reconhece a presença desses alunos e consequentemente a necessidade de um atendimento especializado, justificando, assim, a produção de um espaço para inseri-los, porém, os responsabiliza pela falta de competência e mobilidade acadêmica.

Ocorre, ainda, um outro processo de estigmatização e exclusão, talvez mais potencializado do que estar em um espaço segregado, como a escolas especiais, pois se produz a ideia de que esses alunos não aproveitaram a chance de avançar em sua escolaridade, mascarando a incompetência da instituição-escola em lidar com alunos com deficiência.

Essas questões atravessaram as ações da Assessoria e imprimiram determinadas marcas na institucionalização de uma prática de escolarização voltada às pessoas com deficiência. Veremos adiante, que essa Assessoria foi transformada em um órgão, depois em um departamento e hoje se resume a uma coordenação. Entender esses desdobramentos pode revelar o grau de prioridade dada à questão da educação de pessoas com deficiência no Estado do Pará.

4.2 Centro de Educação Especial

A criação do Centro de Educação Especial (CEDESP), destaque na Lei Estadual nº 4.398, de 14/07/1972, ocorreu após um ano de funcionamento da Assessoria de Educação de Excepcionais e representou uma grande mudança, pois foi quando houve de fato a organização de um órgão responsável pela política de educação especial no Pará, com instâncias de orientação e de profissionalização da carreira docente com foco na educação especial. Com a criação do órgão a educação especial é institucionalizada no Estado paraense.

Criado no governo de Fernando José de Leão Guilhon (1971 a 1975) e Jhonatas Pontes Athias, como Secretário de Educação, ficava determinado por meio da Lei Estadual nº 4.398, de 14/07/1972, as novas configurações:

> Art. 15 - Fica criado, na estrutura da Secretaria de Estado de Educação e Cultura, com autonomia administrativa e financeira, o Centro de Educação Especial do qual, como suas unidades de operação, farão parte o Instituto

> "José Álvares de Azevedo" e o Instituto "Prof. Astério de Campos", cujos acervos e pessoal serão absorvidos pelo mencionado Centro.

O órgão estadual nasceu autônomo, mas era supervisionado pelo Secretário de Educação. Sua organização administrativa dependia da regulamentação específica aprovada pelo Governador do Estado, Fernando Guilhon. Sua manutenção financeira, conforme o Artigo 15, §1º da Lei nº 4.398 de 14/07/1972, se dava por meio de um fundo especial de natureza contábil, que era organizado da seguinte forma:

> a) recursos atribuídos nos orçamentos do Estado;
> b) repasses de outros órgãos ou fundos;
> c) rendas próprias de serviços;
> d) reversões de quaisquer importâncias;
> e) saldos verificados no final de cada exercício, que constituirão receita do exercício seguinte;
> f) doações e subvenções;
> g) receitas diversas.

Diferentemente da Assessoria, que estava sujeita as querências do Secretário de Educação, o CEDESP, em razão dessa relativa autonomia, no caso administrativa e financeira, teve um crescimento tanto em sua envergadura quanto em suas atribuições.

> Foi muito mais proveitoso para a educação especial aqui no Pará, a Assessoria ter se tornado CEDESP, pois aí a educação especial teve oportunidade de ter sua vida própria, embora sem autonomia total, mas com uma certa autonomia. Ela passa a ser aquele Centro que vai assessorar o Secretário de Educação no âmbito da educação especial. Isso permitiu uma maior influência na SEDUC, permitiu que nós começássemos a interiorizar e ao interiorizar intensificar a educação especial para os municípios do Pará. Então nós nos fortalecíamos (ALMEIDA, 2016).

Como já citado, as decisões tomadas pelo CEDESP eram supervisionadas pelo Secretário de Educação, Jhonatas Pontes Athias, presidente nato do órgão. Porém, seguindo as diretrizes federais que gizavam o cenário educacional nacional, o órgão podia se auto organizar administrativa e financeiramente, isso implicava, conforme Marli Almeida ter "vida própria". O Centro criou seus regimentos, propôs leis voltadas as pessoas com deficiência, e, gerenciou seus recursos orçamentários, alguns deles provindos direto do Ministério da Educação (MEC), que em contrapartida garantia um certo controle sobre os rumos da educação especial no Estado paraense.

> Quando era Assessoria, nós não tínhamos um financiamento próprio, com o Centro passamos a ter. Também passamos a ter a nossa equipe de triagem e avaliação diagnóstica, porque o que a gente tinha era a da Pestalozzi. Então

> tudo era assim, tudo era em regime de cooperação, porque nós não tínhamos vida própria, quando a gente consegue criar o CEDESP a gente passou a ter uma certa vida própria (ALMEIDA, 2016).

Odinéia Leite Caminha[106], foi indicada a primeira diretora do CEDESP, em virtude de seu papel de destaque na educação especial do Estado paraense, sobretudo nos trabalhos à frente da direção do Instituto José Álvares de Azevedo (1967 a 1971). Sua participação expressiva nos Congressos Nacionais de deficientes visuais, bem como os trabalhos desenvolvidos no Estado do Pará que visavam o tratamento de problemas emocionais de crianças e adolescentes, por meio da ludoterapia e psicodrama, a destacaram como profissional de referência, inclusive a posicionando à frente de cursos de formação e especialização, imbuídos de preparar professores na área da deficiência visual.

Em 15 de maio de 1968, recepcionou a professora Dorina de Gouveia Nowill, que estava à frente da Campanha de educação de cegos, em uma visita à capital paraense, para a assinatura do convênio com a Secretaria de Educação em benefício do Instituto José Álvares de Azevedo e a entrega de materiais didáticos[107] para compor a Oficina de Treinamento para cegos que seria inaugurada (NINA, 2012).

Imagem 27: Recepção à Dorina Nowill em 1968
Fonte: Arquivo pessoal de Nazaré Nascimento
Da esquerda para a direita foi possível identificar Odinéia Caminha, diretora do Instituto José Álvares de Azevedo; Nazaré Nascimento, assessora de educação de excepcionais; Dorina Nowill, diretora da Campanha de educação de cegos; Marilda de Figueiredo Nunes, primeira dama do Estado; e Acy de Barros, Secretário de Educação do governo de Alacid Nunes.

[106] Doravante Odinéia Caminha.

[107] Segundo Nina (2012), foram 29 livros transcritos em braille, 55.000 folhas de papel sulfite, para escrita braille, 10 máquinas de datilografia Olivetti, 59 jogos pedagógicos, 30 regletes de mesa, 20 regletes de bolso, 60 pulsões, 15 sorobãs.

Para fortalecer e divulgar a educação especial, Odinéia Caminha liderava uma equipe de formação, capacitando professores do Estado do Pará e de outros Estados da Região Norte[108], proporcionando com seus conhecimentos uma interferência regional nas políticas organizadas para a educação especial.

Essa equipe contava com Blandina Torres, que oferecia os cursos voltados a educação do deficiente mental, proporcionando estágios na Fundação Pestalozzi do Pará, cujo acesso era viabilizado uma vez que ela também atuava na instituição como Diretora Técnica, responsável pelas questões pedagógicas da escola. Joana Cerqueira, como Diretora do Instituto Astério de Campos, oferecia o Curso de Implantação da Proposta Curricular Integracionista e Supervisão na Área de Deficiência Auditiva. Marli Almeida estava à frente dos cursos de atualização voltados para os professores da classe comum de ensino. Nazaré Nascimento retomou a direção da Escola José Álvares de Azevedo (1972 a 1976) e prestava assessoria ao CEDESP, em especial nas formações voltadas a Implantação da Proposta Curricular Integracionista e Supervisão na Área de Deficiência Visual.

O CEDESP também desenvolveu, em 1976, um projeto experimental, pioneiro na Região Norte, voltado para o atendimento à criança superdotada por meio da sala de recurso[109]. Considerado uma experiência exitosa, o projeto tornou-se um programa implantado, definitivamente, em 1981. Além desse, em 1981 foi oficializado o Programa para Deficientes Físicos e, em 1989, o Programa para alunos diagnosticados com problemas de conduta (PARÁ, 1997).

O CEDESP foi criado um ano antes do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Diante disso, é possível dizer que o CEDESP foi resultado das recomendações das Sociedades Pestalozzi, como vimos no capítulo anterior, aos Estados e municípios para a criação de comissões interessadas na temática da educação especial, diante do não êxito, inicial, na criação de um órgão federal. A criação de órgãos estaduais fortaleceu as bases para um movimento nacional em favor da criação do CENESP, que ocorreu em 1973.

Rafante (2015), destaca a criação do CENESP como resultado da influência das Sociedades Pestalozzi; das agências internacionais, como a United States Agency for International Development (USAID) e a Organização da Nações Unidas (ONU); e, do contexto

---

[108] Na tese de Siems-Marcondes (2013) é possível conhecer a participação das professoras paraenses na implementação de uma política de educação especial no Estado de Roraima a partir dos cursos realizados no Estado do Pará.

[109] Considerado uma experiência exitosa, o projeto tornou-se um programa implantado, definitivamente, em 1981. Além desse, em 1981 foi implantado o Programa para Deficientes Físicos e em 1989 o Programa para alunos diagnosticados com problemas de conduta (PARÁ, 1997).

de reformas que ocorria no Brasil. Isso não significa que não houve movimentos internos que somaram para criar um órgão que centralizasse as ações visando incluir, na proposta de universalização do ensino, a educação do excepcional.

Esse órgão federal nasceu como um órgão autônomo, supervisionado pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura, mantido por um Fundo de Educação Especial formado por recursos do MEC, recursos orçamentários próprios e privados. Incorporados, a ele, estariam o Instituto Nacional de Educação de Surdos e o Instituto Benjamin Constant.

O CENESP marca o fim das Campanhas de Educação do Excepcional no Brasil e o início de um programa integrado, visando estabelecer uma política nacional, tendo como eixo o conceito de reabilitação para a integração social da pessoa com deficiência. A intenção era superar uma visão paternalista e assistencial que impingia a educação especial. Nesta perspectiva, para dinamizar e elevar os níveis qualitativos da educação especial, pautado na ideia de reabilitar e integrar os excepcionais na vida, no trabalho e na comunidade, o MEC por meio do CENESP, elaborou o primeiro *Plano Nacional da Educação Especial* (1977 a 1979). Os objetivos do citado plano apontavam para duas diretrizes: a integração e a racionalização.

Para garantir a integração do excepcional com a sociedade era necessário pensar em uma ação conjunta, que envolvesse educação, saúde, trabalho, justiça e assistência social, visando atuar de forma preventiva, continuada, extensiva e que produzisse resultados adequados. Já a ideia de racionalização implicava em uma perspectiva otimizadora da educação especial, por meio do uso de recursos disponíveis visando o maior e melhor atendimento da clientela (BRASÍLIA, 1978).

Quando o órgão nacional foi criado, o CEDESP no Pará, buscou alinhar seus encaminhamentos a partir das diretrizes oficiais apontadas pelo órgão federal, o CENESP. Correspondendo as orientações da Lei Federal nº 5.692/1971 e, também, da Lei Estadual nº 4.391/1972[110], as práticas curriculares, nas escolas e nas salas especiais, foram organizadas pautadas em um caráter substancialmente tecnicista que, apesar de aproximarem o discurso educacional a um ideário modernizante, como explica Corrêa (2012), distanciou a escola da formação de um pretenso capital humano.

A pedagogia nova ainda se mantinha presente, consolidando um status de formação sob bases científicas, mas foi atravessada por elementos da pedagogia tecnicista, ressaltando a ideia de planejamento articulado como forma de garantir a precisão de um trabalho pedagógico, bem

[110] Fixa normas para o ensino de 1º e 2º graus, no Estado do Pará e dá outras providências.

como a ideia de uma formação voltada para a racionalidade técnico-profissional, geralmente obtida por meio de cursos rápidos.

Para os alunos com deficiência físicas, mentais, superdotados, bem como, os que se encontravam em atraso no que diz respeito a idade regular de matrícula, foi recomendado na Lei Federal, também conhecida como Reforma Passarinho, que ecoou para as Leis estaduais de ensino, o tratamento especial, reflexo da concepção clínica impregnada na educação especial "que tanto tem contribuído para a construção do imaginário social acerca dos deficientes, percebidos sempre como doentes, o que lhes acarreta inúmeros prejuízos" (CARVALHO, 1997, p. 20). Isso se traduziu, em acordo com Pletsch (2014), em uma espécie de currículo distinto, cujos objetivos, conteúdos, métodos e materiais de ensino deveriam ser ajustados às necessidades dos alunos com deficiência.

Na esteira das mudanças operadas com a criação do CEDESP no Pará, os Institutos José Álvares de Azevedo e Astério de Campos foram transformados em Unidades Técnicas de Educação Especial. Seus acervos e pessoal passaram a ser absorvidos pelo Centro. A Unidade Técnica José Álvares de Azevedo passou a funcionar como laboratório na área de deficiência visual, cabendo a ela oferecer programas especializados na área de reabilitação, estimulação precoce, deficiência múltipla e reforço à educação. Foi ofertado o primeiro curso voltado para deficiência visual, realizado em Belém, no Instituto Deodoro de Mendonça, em 1979. Também foi possível interiorizar o atendimento ao deficiente visual em várias cidades do Estado do Pará, sendo que o primeiro polo foi implantado no município de Santarém (PARÁ, 1997).

A Unidade Técnica Professor Astério de Campos investiu em um treinamento de aquisição de palavras e leitura labial visando preparar seus alunos para ingressarem nas classes especiais que funcionavam nas escolas regulares. Ao se deter sobre o Regimento interno da Unidade, instituído em 1988, Bentes (2010) chama atenção para as atividades programadas na instituição que visavam preparar os alunos desde a tenra idade, durante um longo período, para iniciar uma seriação que, se dava somente quando o aluno completava 14 anos. As atividades, reduzidas a exercícios oro-fonoarticulatórios, desconsideravam o grau de surdez e a aptidão dos alunos em adquirir ou não o aprendizado da língua portuguesa, na perspectiva oral. A mudança nesse encaminhamento, segundo o autor, veio ocorrer no ano de 1980, com o primeiro *Curso de Comunicação Total* no Estado do Pará e a partir dessa formação, tal metodologia começou a ser usada em Belém[111].

---

[111] Posteriormente, na década de 1990, no contexto da política de inclusão, a língua de sinais ganhou prestígio, principalmente com o curso *Bilinguismo no processo educacional do surdo*, ganhando assim status de língua de ensino no sistema educacional paraense (BENTES, 2010).

Também visando reabilitar os surdos foi criado convênio com o Instituto Filippo Smaldone, na década de 1980. Segundo a biografia do Padre Filippo Smaldone, a obra smaldoniana no Pará foi iniciada no ano de 1972, com a compra de uma casa, onde foi organizado o primeiro Instituto Filippo Smaldone do Brasil, voltado para a recuperação de crianças surdas-mudas. Foi organizado um quadro de 12 docentes e dois professores de educação física, bem como uma equipe formada por otorrinolaringologista, pediatra, psicólogo, odontólogo sob a supervisão de uma salesiana enfermeira e uma assistente social. No ano de 1977, a escola atendia em regime de semi-internato e se configurou como um estabelecimento moderno em razão de seus equipamentos[112]. A escola atendia alunos das famílias abastadas paraenses, mas também havia poucos alunos pertencentes a famílias de baixo rendimento econômico, que por não conseguirem pagar uma mensalidade, contribuíam com uma taxa simbólica. Após o convênio com a SEDUC, na década de 1980, aumentou a quantidade de matrículas com o ingresso dos alunos das classes populares.

Novos convênios, também, foram feitos com a Fundação Pestalozzi do Pará para o aumento de vagas para deficientes mentais na Escola Lourenço Filho, que contava com oficinas de trabalho visando o aprendizado de ofícios[113]. Também foram realizados convênios com as Escolas Profissionais da Comunidade visando o treinamento ocupacional para surdos e com o Departamento Regional do SENAI, para a criação do Setor de Adaptação Profissional de Cegos, ambos voltados para a profissionalização da pessoa com deficiência, após a verificação da terminalidade do processo educativo (PARÁ, 1997).

Apostando na preparação da pessoa com deficiência para o trabalho, na esteira das recomendações da legislação educacional da época, foi criada a Unidade Técnica de Habilitação Profissional Yolanda Martins e Silva, em 09/031979, que cabia propiciar a profissionalização do deficiente mental educável, na faixa etária de 14 a 25 anos; assegurar a terminalidade do processo educacional; e garantir treinamento e colocação profissional.

O CEDESP justificando a necessidade de um espaço maior para o desenvolvimento de suas atividades, bem como, receosos da interferência de outros departamentos em suas ações,

---

[112] Entre os equipamentos estavam o Amplaid 2.002, reeducador individual que servia para o treinamento e reeducação individual da linguagem; Logophon, para impostação de voz; Amploid 2000/FM, reeducador coletivo, usado nas salas de aula sintonizado com as próteses auditivas individuais; Impendenzômetro Amplaid 701-702, que fornecia informações acerca da situação fisiológica do ouvido médio e interno, no que diz respeito a localização da lesão, prescrevendo com audiograma as característica do aparelho a ser usado pelo aluno; Audiômetro Amplaid 300, aparelho de audiometria clínica, para crianças acima de sete anos; Peep Shwo com Amplaid 207, audiometria com brinquedos e teatrinhos, baseado no modelo Suzuki (FILIPPO, s/a).

[113] Em contrapartida, havia ingerências da Secretaria na instituição. Entre essas ações, destaca-se a determinação por parte da SEDUC, na definição das mensalidades da Fundação Pestalozzi, que outrora era de responsabilidade do Conselho Diretor da própria Fundação (CRUZ, 1988, p. 66).

algo comum quando era assessoria, se desatrelou fisicamente da SEDUC. De certo o espaço ocupado pela Assessoria era resumido, algo que acometia toda a SEDUC[114], uma vez que a Secretaria de Educação ocupava o mesmo prédio onde também estava instalado a Secretaria de Estado da Indústria e Comércio, no Edifício Costa Leite, localizado na Praça da República. De 1948 a 1986, foi nesse edifício que várias reorganizações administrativas e políticas foram orquestradas.

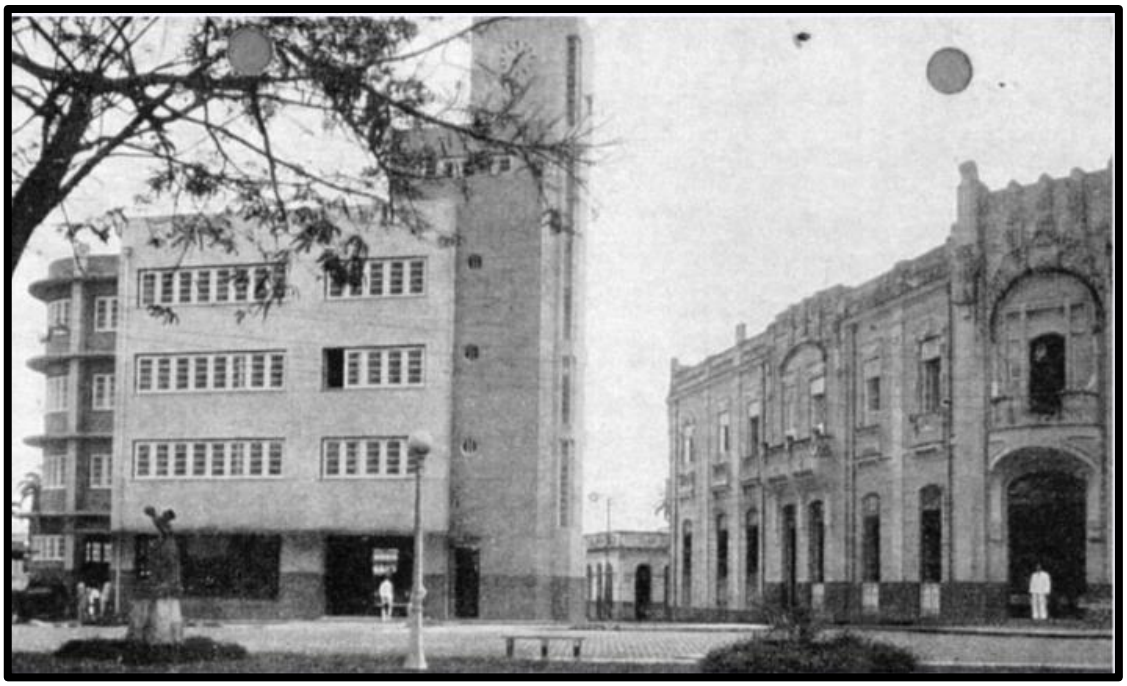


Imagem 28: Edifício Costa Leite (a esquerda)
Fonte: https://www.skyscrapercity.com

Após o desatrelamento físico com a SEDUC, o CEDESP passou por uma série de dificuldades de instalação. Nunca houve um espaço próprio. Comumente eram espaços reaproveitados na estrutura da SEDUC, ou se recorria à espaços alugados pela Secretaria, que, em muitas vezes, não ofereciam as condições estruturais para o desenvolvimento das atividades.

[114] Problemas relativos à questão de espaço físico sempre atravessaram, de maneira geral, a Secretaria de Educação, desde sua criação, inicialmente intitulada Diretoria Geral da Instrução Pública. Ainda no período provincial, funcionava em uma das salas do Liceu de Artes e Ofícios e o pessoal se resumia ao Secretário, um oficial, um inspetor e um servente e dois amanuenses que, na função real, foram escreventes, todavia, na função prática, um atuava como arquivista e outro como porteiro. Com o advento da República, a Diretoria foi transferida para o térreo do Palácio do Governo. Na interventoria de José da Gama Malcher foi removida para o prédio nº 124, na travessa da Vigia, atual Félix Rocque. Em 1944, na segunda interventoria de Magalhães Barata, com a alcunha de Departamento de Educação e Cultura, passou a funcionar no prédio nº 23, na Praça da Independência, atual Pedro II, onde funcionava a Imprensa Oficial do Estado, até que, definitivamente, foi instalada em um grande e imponente edifício localizado na Rodovia Augusto Montenegro, na primeira gestão do Governador Jader Barbalho (1983-1987), inaugurado em 02 de janeiro de 1986, tendo como Secretário de Educação Ariberto Venturini (PARÁ, 1987).

Além do mais, as várias mudanças de endereços acarretaram a perda de acervos, em virtude do mal armazenamento e até mesmo na sua eliminação.

As várias mudanças marcaram, também, a trajetória profissional de Eliena Mercês e Sandra Campelo, nos seus mais de vinte anos de experiência na educação especial. Essas professoras participaram das primeiras equipes de avaliação e triagem organizadas pelo órgão de educação especial. Por meio delas é possível conhecer um pouco da saga vivenciada em busca de um espaço para o desenvolvimento das atividades atreladas ao escopo da educação especial.

> Inicialmente o CEDESP funcionava perto do Instituto de Educação do Pará. Depois a gente foi para uma casa na rua Três de maio. Da Três de maio foi para a Avenida Almirante Barroso, aí já não era mais CEDESP e sim Departamento de Educação Especial, o DEES, aí ficou por muito tempo, um dos prédios do Palácio da Justiça. Quando eu comecei já foi no Palácio, mas depois esse espaço foi demolido para transformar no estacionamento do Palácio da Justiça. Nos tiraram de lá e nós ficamos de "pires na mão". Aí nós fomos para um prédio na Avenida José Malcher, uma casa antiga, muito deteriorada, quando chovia a gente tinha que abrir sombrinha dentro dela. Depois saímos de lá e fomos para outro prédio na mesma avenida, onde funcionou o antigo Colégio Cearense. E ficamos ali um tempo esquecidos, depois de muita reclamação, viemos para cá, para o Centro de Apoio à Pessoa com deficiência. Aqui a gente conta com vários espaços, agora não é mais DEES é Coordenação de Educação Especial (CAMPELO, 2016).

É possível inferir, por meio do relato de Sandra Campelo que há um sentimento de "filho deserdado" neste órgão que nasceu no Gabinete do Secretário, e que, outrora como Assessoria, obtinha um certo favorecimento. Cada mudança de endereço revela que as questões da educação especial dependiam das prioridades elencadas por cada governo que assumia o Estado do Pará. O desatrelamento físico com a SEDUC gerou, ainda, além das contínuas mudanças de endereço, situações de apartamento de ações administrativas rotineiras, desenvolvidas por essa secretaria[115]. De todas as mudanças ocorridas, a que mais trouxe indignação nas professoras foi a demolição do prédio, anexo ao Palácio da Justiça, para a criação de um estacionamento. No relato de Eliena Mercês é possível observar seu lamento em relação as ações do Estado.

> Para você ter uma ideia, quando nós tivemos um prédio, na época era o DEES, fomos tirados de lá para construir um estacionamento no Palácio da Justiça. Foi muito penoso, estávamos instalados com o trabalho fluindo, achávamos que aquele espaço era nosso, e resolvem tirar a gente de lá porque era preciso

[115] Algo ainda contemporâneo, segundo Sandra Campelo: "A gente fica na retaguarda em relação as questões da educação em geral, por exemplo, reunião de matrícula, a gente precisa dizer: "ei nós estamos aqui". Daí, é aquela correria, "liga para o pessoal da educação especial", pô, mas já começou a reunião. Aí é aquela pressão: "olha tem reunião agora, vai fulana para reunião" e outras situações" (CAMPELO, 2016).

> um estacionamento. Então essa questão do espaço sempre foi um problema, esse espaço aqui é o Centro de Inclusão e Cidadania, mas tipo assim, a gente está de forma provisória aqui, a gente foi se ajeitando por aqui. Há uma falta de respeito com o profissional, da gente ficar de um lado para o outro. Não sei se a gente vai permanecer aqui ou não porque a Coordenação de Educação Especial é a única coordenação da SEDUC que não está dentro do prédio da SEDUC (MERCÊS, 2016).

Eliena Mercês e Sandra Campelo, como já destacado, foram professoras que participaram das primeiras equipes de triagem e avaliação organizadas pelo CEDESP. Eliena Mercês ingressou nessas equipes ainda cursando Pedagogia, por meio de um estágio, no ano de 1985[116].

> Ainda cursando pedagogia eu tive o privilégio de ganhar um estágio na educação especial, foi quando me chamou atenção para educação especial. Passei quase três anos, os anos que restavam para eu terminar minha graduação. Eu fiz o estágio na época, na própria CEDESP. Havia muito oportunidade para estágio, não só eu, tinham vários colegas, tínhamos uma pessoa que supervisionava o estágio, acompanhava o trabalho. O estágio era nos atendimentos mesmo, a gente tinha por exemplo acompanhamento do profissional na nossa área, o meu era uma pedagoga, meus colegas de psicologia tinha o acompanhamento do psicólogo que trabalhava junto e nós fazíamos um relatório (MERCÊS, 2016).

Já Sandra Campelo ingressou em 1992, contratada pela SEDUC para atuar na equipe de triagem e avaliação voltada ao diagnóstico de alunos categorizados com problemas de condutas típicas, expressão utilizada na época para designar alunos que apresentavam distúrbio de comportamento[117]. Após um curso de quatro meses, passou a assessorar os professores da rede regular de ensino[118].

> Me formei e comecei a correr atrás de trabalho, a SEDUC estava contratando na época, em 92, e me deram lá um documento, Educação Especial, eu nem fazia ideia, não imaginava que existia um espaço que trabalhasse com esse diferencial. Chegando no espaço eu me apresentei para a professora Marli Almeida, na ocasião era diretora do Departamento, me recebeu muito bem. Passei quatro meses em uma formação, e assim com muito medo, porque eu não conhecia nada, era tudo muito novo, falar, por exemplo, de síndrome de down, transtorno do espectro autista, na ocasião PCT, problemas de condutas típicas. Isso me dava muito medo. Daí eu fui para este grupo, do autista, com muito medo, mas a gente ia, a gente fazia o assessoramento nas escolas. Meu começo foi bem por aí (CAMPELO, 2016).

---

[116] Após formada, em 1987, foi contratada, permanecendo até 2017 quando se aposentou.

[117] O que hoje nos referiríamos como manifestações típicas, provenientes de quadros neurológicos, psicológicos ou psiquiátricos que geram atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social (BRASIL, 2002).

[118] Somente em 2011, a professora ingressou efetivamente na educação, quando ocorreu o primeiro concurso efetivo para a educação especial realizado pelo Estado do Pará. A professora ainda atua nas formações de professores e elaboração de projetos com foco no assessoramento as escolas, enquanto aguarda a aposentadoria.

A criação dos estágios e o próprio direcionamento para o órgão, sem consulta prévia, como é possível observar nos relatos acima das professoras sobre o seu ingresso na educação especial, revelam que a aposta do CEDESP, na formação de uma equipe, se traduziu também, em uma estratégia de absorção de mão de obra barata para o fortalecimento de uma área em desenvolvimento no Estado paraense.

Como se tratava de uma área de conhecimento com pouco destaque, a procura era pequena, o que fazia com que a Secretaria de Educação decidisse pelos recém-formados, que ansiavam um emprego. Em muitos casos, tratava-se da primeira experiência desses profissionais na educação, logo, a chance era maior deles se identificarem com a área, passando a atuar no assessoramento, após uma formação aligeirada, uma vez que a integração já estava acontecendo nas escolas regulares.

Grande parte desses profissionais que ingressaram na educação especial eram mulheres. Isso também nos faz cogitar que houve na educação especial uma vinculação entre o trabalho e alguns atributos relacionados ao feminino, a ideia de que é necessário "ter paciência, amor e dedicação", uma espécie de saber empírico necessário para escolarizar alunos com deficiência, que contribuiu para direcionar profissionais mulheres para esse campo[119].

Talvez a negligência do Estado paraense em relação ao espaço físico para o órgão de educação especial pode ter explicação nessa compreensão de desvalorização do trabalho docente exercido, majoritariamente por mulheres, somado a própria ideia que acompanhou a escolarização de pessoas com deficiência, como uma educação de menor valor, um apêndice indesejável, como destacou Mazzotta (2011), que reforçou uma ideia assistencial e não educacional.

Contrariando as expectativas, o CEDESP foi responsável por um processo de fortalecimento e interiorização da educação especial no Estado do Pará, criou uma equipe própria de formadores, expandiu e qualificou o Serviço de Triagem e Avaliação Diagnóstica, que, conforme abordou Almeida e Tavares Neto (2005), se consolidou como uma instância responsável pela avaliação e encaminhamento da pessoa com deficiência ao atendimento clínico e pedagógico especializado, contando com uma equipe multiprofissional composta por pedagogos, assistentes sociais e médicos. Grande parte destes profissionais eram provenientes

---

[119] Relação essa não exclusiva da educação especial. Cultural e socialmente, como explica Durães (2012, p. 283), tem ocorrido um processo de feminização do trabalho docente, que revela uma hierarquia de gênero, uma ideia de trabalho menos qualificado, extradoméstico, cujas atividades estão atreladas às condições inatas das mulheres, por isso não requer certo controle e racionalidade, visto como atributos masculinos. Essa primazia, concedida universalmente aos homens, se revela como uma violência simbólica, e consolida, para muitas mulheres, a ideia que as leva a "acreditar nas suas características femininas e a justificar as suas oportunidades profissionais como decorrentes dessas diferenças" (DURÃES, 2012, p. 283).

da Fundação Pestalozzi do Pará, porém com a criação do órgão, muitos deles foram contratados pela SEDUC. Marli Almeida, que supervisionava essas equipes, detalha esse momento de expansão das ações do Centro, que também representou uma alavancada em sua trajetória profissional:

> Quando eu estava na supervisão dessa estrutura toda, o CEDESP cria o seu grupo de triagem e avaliação diagnóstica. Aquele grupo era um grupo que dependia da Fundação Pestalozzi, como nós não tínhamos, nós íamos pela Fundação Pestalozzi. Agora não, nós tínhamos o nosso, então ele era "o governo". Então, nesse momento que eu estou, a SEDUC cria o grupo de triagem e avaliação diagnóstica, eu passo então a compor a equipe de triagem e avaliação diagnóstica da educação especial, aí começa, eu diria, a minha ascensão, se dá entrando na sala, ficando na sala, depois orientando os professores, depois indo para equipe de avaliação e diagnóstico para a avaliação pedagógica. Eu era diretora da equipe. Depois o CEDESP tornou-se DEES e eu fui umas das diretoras (ALMEIDA, 2016).

Não houve mudanças significativas nas ações de triagem e avaliação com a criação do CEDESP. O que se diferenciou em relação à Assessoria era que as equipes agora eram fixas, o que proporcionava um momento maior para análise de cada caso. Conforme Eliena Mercês, o serviço iniciava com o assistente social, depois passava para o psicólogo, o pedagogo e, dependendo do caso, o neurologista. Segundo ela, "depois de toda essa peregrinação, todos faziam relatórios [...], depois a gente se reunia para fazer o estudo de caso, onde se tirava um procedimento" (MERCÊS, 2016).

Todo esse protocolo se justificava como forma de garantir um conhecimento das capacidades do aluno com deficiência, para, a partir disso, propor uma suposta forma adequada de integrá-lo. Isso resvalava no ingresso do aluno nas classes especiais, que chegava a demorar meses, como revelou Eliena Mercês e Sandra Campelo:

> Eram quase três meses para se dar uma resposta para esse aluno ingressar na escola, ele entrava na avaliação e só ia ser matriculado no próximo ano. Era muito complicado. Cada profissional fazia o seu e aí demorava, cada um estabelecia o prazo para entrega desse relatório, então por conta disso o processo se arrastava durante muito tempo (MERCÊS, 2016).

> Antes dele ir direto para o ensino regular era um bom tempo se preparando, alguns momentos ele ficava na sala regular, metade do período na classe regular e outra metade na classe especial. Depois disso ele ia embora para sala comum, e se dizia: morre para lá, se esquecia desse aluno, é como se ele não fizesse mais parte da educação especial, é como se ele não fosse mais deficiente. Esse foi um grande problema da política de integração (CAMPELO, 2016).

Além da demora para o ingresso nas classes especiais, ocorria, segundo Sandra Campelo, um total descaso com o aluno a partir do momento que ingressava na sala comum. Isto revela que a integração desse aluno era condicional, pois sujeitava, inicialmente, o aluno a um processo demasiadamente longo de avaliação. Os que conseguiam resistir ingressavam nas classes especiais, e, dependendo de sua capacidade de adaptação eram encaminhados para a classe regular, inaugurando, na maioria dos casos, um ciclo de repetência, uma vez que não eram mais acompanhados e atendidos nas suas especificidades pela educação especial.

Outra questão que incomodava as professoras, assim como os demais envolvidos na área da educação especial, era a falta de concurso público. Sem ele não havia seguridade e estabilidade funcional dos professores, demissíveis a qualquer momento, dependentes das decisões tomadas a cada governo. Além do mais, as contratações aconteciam muito em razão de indicações políticas e partidárias, e não necessariamente por competência técnica.

> Nunca teve concurso para educação especial. O único que teve foi, de certa forma recente, em 2011/2012. Antes dele, era uma coisa meio doméstica, em relação a contratação, mas assim, todo mundo era preparado, você não ia para uma sala de aula, não ia para uma escola sem antes passar pelo treinamento, era dividido em módulos e se trabalhava todas as deficiências (MERCÊS, 2016).

Tentando então imprimir certa rigorosidade na seleção dos professores que eram lotados nas salas especiais, foi criado o Centro de Treinamento de Recursos Humanos (CTRH). Assim, para atuar na educação especial era necessário, conforme Bentes (2010) registrou, ter cursado o magistério de segundo grau, bem como a comprovação de ter aproveitamento na disciplina "Metodologia do Ensino da Educação Especial", além da participação na formação intitulada "Estudos Adicionais", que tinha uma carga horária de 900 horas, oferecido pela SEDUC, certificado pelo Instituto de Educação do Pará.

Sobre os Estudos Adicionais, detalha Eliena Mercês, que

> Para trabalhar com a educação especial tinha que fazer uma capacitação que era feita no Centro de Treinamento que era em Marituba, o CTRH, lá os profissionais iam e eram preparados para trabalhar com a deficiência visual, deficiência auditiva, todas as deficiências, passavam seis meses para entrar nas classes especiais, eram os Estudos Adicionais. Daí se fazia essa capacitação com todos esses profissionais antes, isso foi nos anos 70, 80 e isso perdurou até mais ou menos 87, se eu não me engano, 89 (MERCÊS, 2016).

Bentes (2010), possibilita-nos conhecer as disciplinas em um desses cursos, no caso o que se direcionava para a educação de surdos:

> i) Anatomia e Fisiologia do Aparelho Auditivo e Sistema Nervoso – Patologia do Aparelho Auditivo-Audiometria e Aparelhagens; ii) Metodologia Especial - Logopedia; iii) Prática de Ensino; iv) Elementos de Fonética Aplicada – Impostação da Voz; v) Psicologia Evolutiva e da Criança Excepcional; vi) Noções de Psicometria; vii) Noções de Psicologia da Linguagem; viii) Atividades Artísticas: Arte Aplicada – Desenho - Recursos Audiovisuais - Escolhinha de Arte; ix) História da Educação do Surdo; x) Serviço Social: importância da Assistência Social ao Surdo (BENTES, 2010, p. 80).

Acrescenta, o autor, que ocorria uma seleção para participar desses cursos. Inicialmente fazia-se uma prova de seleção escrita, seguida por uma entrevista e avaliação por um profissional com habilidades na área. Esses cursos duraram até o ano de 1995, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96 passou a exigir formação inicial de nível superior para atuar na educação básica.

Com o trabalho do CENESP houve um aumento no número de classes especiais, nas escolas públicas e nas escolas privadas. No que compete as escolas particulares, mais especificamente a Escola Lourenço Filho, houve um aumento no número de matrículas, em especial de alunos deficientes categorizados de mentais severos e profundos.

Visando dar celeridade à quantidade de alunos com deficiência mental aptos a ingressar nas salas especiais das escolas comuns, Blandina Torres, como diretora da Escola Lourenço Filho e também chefe do Departamento de Deficiência Mental do CEDESP, tomou a decisão de selecionar alguns alunos, da Escola Lourenço Filho, para integrá-los na escola comum, por meio de sua inserção nas classes especiais, porém tal ato foi repreendido, em uma reunião, por Saint-Clair Leôncio Martins, na época Secretário Executivo da Fundação Pestalozzi.

> Profa. Blandina, explicando em álbum seriado, que nos termos da nova LDB, para o Presidente e demais membros que o educando e clientela de classes especiais necessitavam ser integrados posteriormente nas Escolas de 1º Grau [...] continuou a explicação mostrando que era uma atitude por outra superposição de medidas educativas desenvolvida pelo Sistema Estadual, até ao encerramento não houve aceitação por parte da Presidência, que não acatava a decisão da Direção de transferir alunos da Escola "Lourenço Filho" educáveis da 3º série para os Grupos Escolares, decisão que tomou e sem uma consulta ao Conselho Diretor ou ao Secretário Executivo a que a Escola estava afeta (CRUZ, 1973, p. 83, grifos do autor).

O Secretário Executivo da Fundação Pestalozzi se sentia autorizado a interferir nas decisões tomadas pelo órgão estadual, uma vez que a própria instituição contribuiu para a institucionalização da educação especial, representada naquele momento pelo CEDESP, que buscava efetivar uma orientação normativa legal, representado por Blandina Torres,

independente de aceites ou não por parte do Conselho Diretor ou do Secretário Executivo da Fundação Pestalozzi do Pará.

Podemos afirmar que se tornou uma marca da institucionalização da educação especial no país, a transição dos implementadores entre a esfera privada, desenvolvida nas fundações e instituições especializadas, e o poder público. Essa marca instituiu, também, uma nebulosidade acerca da própria ação estatal que, de certa maneira, não se opõe ou assume o protagonismo na implementação de uma educação especializada.

Mas tratando de forma mais detida do aumento de classes especiais nas escolas públicas, destaca Almeida e Tavares Neto (2005), que isso ocorreu, principalmente, em bairros mais carentes e periféricos, onde os índices de repetência eram alarmantes.

> Como a maioria desses alunos era oriunda das classes populares, havia uma associação direta deste fato com o seu baixo desempenho escolar ignorando as condições concretas do processo de ensino-aprendizagem, bem como do sistema educacional vigente (ALMEIDA E TAVARES NETO, 2005, p.219).

Essa associação direta justificou a criação do projeto intitulado *Problemas de Aprendizagem*, que direcionou para as classes especiais alunos com deficiências e alunos sem deficiência, com histórico de repetência e baixo rendimento escolar, provindos principalmente das classes populares. O projeto estava atrelado a um projeto maior, proposto pelo governo estadual da época, no início da década de 1980, intitulado *Avante*, que visava a redução da repetência, apostando na criação de uma cartilha.

A intenção com essa cartilha era proporcionar aos alunos repetentes, principalmente os da primeira série do primeiro grau, antigo primário, experiências de leituras de textos que destacavam o vocabulário regional. A implantação desse projeto ocorreu inicialmente com os alunos repetentes que estavam lotados em classes especiais. Fazia parte do conjunto, a *Cartilha Avante*, cartazes e o *Livro do Professor*, onde eram fornecidos procedimentos metodológicos. O Secretário de educação na época, Dionísio Hage, afirmava que se tratava de um trabalho de grande alcance, pioneiro no Estado, bem aceito pelo Ministério da Educação (O LIBERAL, 1980).

Tais experiências revelam que as classes especiais se tornaram espaços em que se direcionavam todo e qualquer aluno que fugisse dos padrões preconizados de aprendizagem, comportamento e atitudes. A repetência e o baixo rendimento eram resultados de uma suposta deficiência cultural imputada às crianças pobres, vistas como incapazes e incompetentes culturalmente. Isso justificava sua inserção nas classes especiais que já lidavam com outros tipos de deficiências, porém orgânicas.

Nesse momento, explica Patto (2015), que havia diminuído o peso atribuído à hereditariedade e à raça como mecanismos explicativos na determinação do comportamento. A explicação passou a ser atribuída ao fator cultural. Essa compreensão embasou a teoria da carência cultural contribuindo para sacramentar cientificamente uma crença de que as causas dos problemas de aprendizagem escolar residiam no próprio aluno. Sua falta de prontidão era resultado de um atraso no seu desenvolvimento psicomotor, perceptivo, linguístico, cognitivo e emocional, fruto de sua vivência em um ambiente familiar insalubre[120]. Assim, era decifrado as causas das dificuldades de aprendizagem escolar.

Acrescenta a autora, que o movimento de higiene escolar reforçou essa teorização, consequentemente contribuindo para instalar uma escola seletiva, mesmo que com pretensões democráticas, justificando o acesso desigual das classes sociais aos bens culturais, ao restringir as explicações acerca das dificuldades de escolarização ao âmbito das disfunções psicológicas. Ideias bem recepcionadas em uma "sociedade regida pelas teses liberais e por uma visão funcionalista da vida social" (PATTO, 2015, p, 69-70).

Essa lógica buscou convencer o cidadão a se conformar com o seu lugar na estrutura social. No que diz respeito as pessoas com deficiência, visa convencer o deficiente e suas famílias, de que é ele o portador de uma condição que traça o seu próprio destino. Sendo menos apto à aprendizagem escolar, requer uma educação compensatória.

A criação do CEDESP propiciou mudanças significativas, mas que não ocorreram automaticamente. Sua autonomia foi sendo construída paulatinamente, anunciando um maior posicionamento, em especial, em relação aos alunos com deficiência mental, que formava o maior contingente, concentrados, em grande parte, na escola Lourenço Filho, atrelada à Fundação Pestalozzi do Pará. Podemos dizer que houve pontos positivos e outros desfavoráveis que marcaram a atuação do CEDESP, durante as duas décadas em que se manteve no Pará, até a sua extinção em 1989, substituído pelo Departamento de Educação Especial, como veremos a seguir.

---

[120] Segundo a autora, essa foi uma das primeiras abordagens medicalizadoras e psicologizadas, consideradas científicas, de explicação do fracasso escolar de crianças das camadas populares. Posteriormente, uma nova explicação, sujeita à questionamentos, propôs substituir o termo "deficiência cultural" por "diferença cultural". As crianças das classes populares deixam de ser consideradas "carente ou deficiente", para serem "diferente" das de classe média e alta, exigindo assim, por parte da escola, uma adequação à realidade dos alunos. Atualmente, um novo movimento de pesquisa vem apontando para a contribuição das práticas escolares na produção do fracasso escolar das crianças das classes populares (PATTO, 1990, p.69).

4.3 Departamento de Educação Especial

Em razão de um novo processo de reestruturação da SEDUC, resultado de um outro governo que assumiu o Estado do Pará, foi criado o Departamento de Educação Especial (DEES), em 1989, por meio do Decreto nº 6.069 de 09/05/1989, na gestão de Hélio Gueiros (1987 a 1991), que assumia o executivo estadual com o apoio do ex-governador Jader Barbalho[121], nomeado pelo presidente José Sarney para atuar no Ministério da Reforma e Desenvolvimento Agrário.

Hélio Gueiros, segundo Lima (1995) assumiu o Estado paraense em um momento de grande estabilidade econômica, reflexo do Plano Cruzado[122], operando com um certo rigor, reajustava o salário de acordo com a inflação. Isso gerou uma imagem positiva, inicialmente, do governo entre os assalariados, em contrapartida a autonomia de Hélio Gueiros gerava insatisfação entre os políticos eleitos, inclusive da sua coligação[123]. Entre os insatisfeitos, estava o líder do PMDB no Pará, Jader Barbalho. Seu apoio à Gueiros durou pouco, em meados de 1988 o ex-governador rompeu com o governador Hélio Gueiros. Atribui-se a essa cisão seus desdobramentos a emergência de uma prática clientelista no Estado paraense, como esclarece Lima (1995):

> Correlaciona-se que, quando ex-governador Barbalho e o governador Gueiros passaram a disputar espaço, a prática clientelista se fez presente, as pessoas procurando apoiar-se no máximo de clientes: prefeitos, senadores, deputados, amigos seus, os dele, os que são a favor de cada um, advindo daí o clientelismo de Estado (LIMA, 1995, p. 124).

Após o "milagre econômico" no Brasil, surge um clientelismo político moderno, que se tornou uma forma dominante de organização e representação. Na relação clientelista (clientelismo partidário), o eleitor é o cliente, aquele que espera que o político cumpra seu mandato popular e atenda suas solicitações: emprego público, reconhecimento da amizade ligada a interesses corporativos (clientelismo de categoria) e vantagens pessoais (clientelismo personalista). A política passa a ser gestada por práticas clientelistas e personalistas. Consequentemente, constata-se a atuação de políticos sem compromisso com os interesses coletivos (LIMA, 1995).

---

[121] Jader Barbalho se elege novamente em 1990.

[122] Tratava-se de um conjunto de medidas econômicas adotadas pelo governo brasileiro, lançado no ano de 1986, no Governo de José Sarney.

[123] Formada pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido Comunista Brasileiro (PCB), Partido Comunista do Brasil (PCdoB), sob a liderança do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Como consequência da cisão entre Barbalho e Gueiros, conforme Lima (1995), a educação que era prioridade, anunciada nas campanhas eleitorais, deixou de sê-la. O governo de Gueiros tentou se reorganizar diante da retirada de apoiadores. Divergências afloraram dentro da própria administração da SEDUC, dando espaço à reprodução de uma política ideológica-clientelista. O governo passou a ser escrachado pelos professores, que diante do arrocho salarial, empreenderam uma greve marcada por forte repressão policial e ausência da Secretaria de Educação, que vivia de forma amorfa.

No Governo Hélio Gueiros, a pasta da educação especial ficou subordinada à Diretoria de Ensino da Secretaria Executiva de Estado de Educação, assumindo o mesmo patamar administrativo da educação de nível pré-escolar e dos outros graus de ensino (primeiro e segundo grau – regular e ensino supletivo). Assim, conforme o Decreto nº 6.069 de 09/05/1989 cabia, respectivamente, à Diretoria de Ensino e ao DEES:

> Art. 14 – A Diretoria de Ensino, diretamente subordinada ao Secretário de Estado, compete planejar, organizar, coordenar e controlar as atividades de Educação a nível de pré-escolar, primeiro e segundo graus-regular e supletivo – e especial, bem como inspecionar estabelecimentos de ensino vinculados ao Sistema Estadual.
>
> Art. 30 – Ao Departamento de Educação Especial, diretamente subordinado à Diretoria de Ensino, compete planejar, promover, avaliar, aperfeiçoar e supervisionar o ensino oferecido ao infra e superdotado, garantindo-lhe condições de integração no Sistema Educacional, bem como prepará-los para o ingresso no mercado de trabalho.

Para Almeida e Tavares Neto (2005) a transformação do CEDESP em um departamento representou uma perda de autonomia financeira e administrativa, uma vez que, enquanto Centro, recebia apoio financeiro de outros órgãos federais e estaduais. No mesmo patamar de outros graus de ensino passou a enfrentar as mesmas dificuldades dos demais, como falta de verba, de material permanente e de material pedagógico. Eliena Mercês explica sobre a perda de autonomia:

> Foi por conta da questão de verbas, a gente tinha vários profissionais, era um órgão autônomo. Então era um Centro que passou a ser um departamento, de um departamento passou a ser uma coordenação. Com essas mudanças houve uma perda de autonomia, diminuição de verbas e dificuldades estruturais (MERCÊS, 2016).

Com essa mudança as professoras pioneiras saem da posição de liderança que tinham à frente da política de educação especial pela SEDUC. Com a extinção do CENESP e a perda de uma autonomia administrativa e financeira voltam suas ações, especificamente, para as escolas

especializadas, assumindo, exclusivamente, às questões técnicas e pedagógicas. Blandina Torres concentrou suas atividades na Fundação Pestalozzi, Nazaré Nascimento retornou ao Instituto José Álvares de Azevedo, posteriormente veio assumir pastas na área da Saúde Pública do Estado, e Joana Cerqueira se manteve na direção do Instituto Astério de Campos.

O DEES passou a ser o responsável pela normatização e execução da Política de Educação Especial no Estado. À frente da SEDUC, estava a esposa do Governador Hélio Gueiros, a professora Therezinha Moraes Gueiros, que indicou Marli Almeida[124] para a direção do DEES. Sobre ter sido indicada, ela nos revelou:

> Entra o governo do Dr. Hélio Gueiros, no governo dele a professora Therezinha Gueiros, que era esposa dele, filósofa da UFPA, conhecida nossa. Então quando a Therezinha chegou, ela chegou desejando mudar as equipes, ela queria equipes de uma visão mais aberta, de uma visão que pudesse trabalhar com ela com uma educação que priorizasse a qualidade e a formação do professor, a melhoria da formação do professor, e quando chegou na educação especial ela então, por informação de outras pessoas, me localizou, daí então eu fui convidada a assumir o Departamento de Educação Especial, eu assumi exatamente no governo do Dr. Hélio Gueiros, porque a professora Therezinha era Secretária de Educação, talvez se tivesse sido outra pessoa eu não fosse (ALMEIDA, 2016).

Para Marli Almeida não houve uma perda de autonomia, porém, confessa que em comparação ao que haviam conquistado com o CEDESP, houve um recolhimento. A situação que se apresentava agora era diferente, pois

> [...] a educação especial se transforma em departamento, o departamento próprio dela, e os seus recursos? Os seus recursos continuaram sendo os recursos da educação especial. Tinha os recursos do primeiro grau, do segundo grau, da educação especial, do supletivo, da educação física e tinham como ascensão a diretoria de ensino. Então se eu for comparar, volto a dizer, o início como o primeiro pulo que nós demos, que foi gigante, foi tudo que se queria, que a educação especial tomasse conta de si, tivesse essa certa autonomia, mas nós nunca fomos independentes, nunca fomos autônomos totalmente, sempre estivemos na dependência do Secretário de Educação, volto a dizer, e da Diretoria de Ensino e do Planejamento (ALMEIDA, 2016).

Quando o DEES foi criado, em 1989, o CENESP já havia sido transformado, no ano de 1986, em Secretaria de Educação Especial (SESPE), vinculada ao MEC. Essa secretaria foi

---

[124] Marli Almeida, também, assumiu a presidência do Conselho Estadual de Apoio as Pessoas Portadoras de Deficiência (1988 a 1992), criado na gestão de Hélio Gueiros, por meio do Decreto 5.054 de 04/08/1987. Posteriormente, a professora, como as outras pioneiras, se retirou da SEDUC, se concentrando na docência, exercida na Universidade do Estado do Pará. Com essa inserção, busca trazer para o ensino superior, por meio de sua experiência formativa, a reflexão e o debate em torno dos itinerários da escolarização de pessoas com deficiência no Estado do Pará.

extinta em 1990, no governo de Fernando Collor de Mello[125], sendo a pasta da educação especial remanejada para a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Com o retorno da Secretaria de Educação, com nova sigla SEESP, ocorreu, uma priorização no financiamento pelo governo federal, por meio do MEC, e da SEESP, em quatro ações básicas: capacitação dos docentes, adequação do espaço físico da rede pública, aquisição de material didático e estudos e pesquisas na área de educação especial.

O DEES iniciou a década de 1990 apostando em um modelo mais "inclusivo", cujas diretrizes se apoiavam em diretrizes internacionais, as quais passam a compor os discursos e textos de política educacional do Brasil, como a *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, que ocorreu em Jontiem, Tailândia, em 1990. Dessa Conferência resultou a criação da *Declaração de Educação para Todos*. Nessa mesma linha de interesse, foi realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, a *Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*, que se deu origem ao convencionou chamar de *Declaração de Salamanca*[126]. Nessa esteira, o país ratifica a *Convenção da Guatemala*[127], em 1999, e a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências*[128], em 2009.

No Brasil, no ano de 1994, a educação especial passou a ser pensada dentro de uma política nacional própria, ganhando um capítulo específico, após dois anos, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), seguindo as orientações da Constituição Federal de 1988, assumindo a educação especial preferencialmente na rede regular de ensino.

Isso resultou, no Estado do Pará, na realização de seminários de avaliação, bem como ações visando à descentralização e interiorização dos serviços de educação especial. Outra aposta foi a criação de um grupo intitulado *Grupo de Currículo do DEES*, formado por professores representantes de cada categoria de deficiência, que objetivava analisar o currículo e as metodologias existentes, assim como a proposição de alternativas de atuação e

---

[125] Com o impeachment do presidente, a Secretaria de Educação Especial foi retomada, com uma nova sigla, o SEESP, permanecendo assim até 2011.

[126] Resolução das Nações Unidas que trata de princípios, práticas e políticas em educação especial, criada no ano de 1994, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada na cidade espanhola de Salamanca.

[127] Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, ratificada pelo governo brasileiro por meio do Decreto nº 3.956/2001.

[128] Também conhecida como Convenção da ONU. Após aprovação no Congresso Nacional a Convenção é ratificada pelo Decreto 6949/2009, sua incorporação em nosso ordenamento jurídico se deu com *status* de emenda constitucional. Isso significa, segundo Caiado (2009), que todas as leis que contemplam os direitos e demandas das pessoas com deficiência deverão se adequar ao conteúdo da Convenção, caso contrário, serão invalidadas por inconstitucionalidade.

implementação nas escolas. Foram criados os grupos de acordo com as seguintes categorias: deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física, deficiência mental e deficiências múltiplas (ALMEIDA E TAVARES NETO, 2005).

Houve, também, investimento em um processo de sensibilização por meio dos profissionais do setor de Diagnósticos e Programas Educacionais nas escolas estaduais, municipais e em alguns centros comunitários. A intenção era esclarecer quanto ao funcionamento e estrutura do DEES, sobre o perfil dos alunos atendidos para evitar o encaminhamento equivocado de crianças com dificuldades de aprendizagem para as classes especiais. Para garantir a capacitação de técnicos e docentes foram ofertados os cursos:

> Sistema Braille Escrita e Leitura, Visão Subnormal, Orientação e Mobilidade, Oficina de Alfabetização por meio da Comunicação Total, Metodologia em Educação Pré-escolar e Ferramentas Pedagógicas. Em 1991 foi ofertado o Curso de Adicionais para docentes da capital e interior do estado (ALMEIDA; TAVARES NETO, 2005).

Outra ação direcionada aos técnicos, conforme acrescenta Almeida e Tavares Neto (2005), ocorreu com a aprovação da proposta de atuação denominada *Contextualização*, que tinha como objetivo garantir, independentemente de sua formação, conhecimentos que os habilitassem no atendimento às distintas especialidades, com exceção do que se convencionou, na época, chamar de problemas de condutas, que englobava os alunos com autismo e síndromes do espectro autista. Estes alunos continuariam sendo atendidos por técnicos com qualificação específica.

Visando uma descentralização dos serviços, foram criados nove polos de atendimento, dentro do ideário da proposta *Contextualização*. Inicialmente, segundo Almeida e Tavares Neto (2005), foi realizado um levantamento das necessidades das classes especiais em relação às condições físicas, estruturais e materiais e posteriormente um assessoramento técnico nas escolas, porém, segundo os autores, houve muita resistência e dificuldades.

Explicam que, se de um lado, o DEES objetivava descentralizar as ações da educação especial e proporcionar um atendimento mais qualificado, atingindo toda clientela, por outro lado faltou estrutura técnico-metodológica. Isso se deu porque não havia diretrizes norteadoras para o trabalho, além do mais houve a inserção de pessoas na equipe de assessoramento sem uma capacitação inicial, adequada no que diz respeito à educação especial, contribuindo para que as ações do departamento não fossem favoráveis.

Outra questão que emperrava, conforme relatou Sandra Campelo e Eliena Mercês, era o modelo de avaliação e diagnóstico que se mantinha, desde a Assessoria, como vimos, como

um processo demasiadamente longo, porém com a direção sob os cuidados de Marli Almeida, houve uma mudança vista como positiva:

> A partir da vinda da professora Marli Almeida, ela mudou o modelo de avaliação porque o que se criticava era a questão dessa peregrinação muito grande que esses alunos passavam. Eles tinham que passar por todos os profissionais, daí foi feito uma avaliação e foi revisto isso, trouxeram pessoas de fora para ajudar a mudar o referencial para o interacionismo, o sócio-histórico, onde se trabalha com uma equipe multidisciplinar (MERCÊS, 2016).

A intenção com essa direção era possibilitar a criação de um novo modelo de avaliação, visando uma otimização do trabalho.

> Mudou para melhor, principalmente para o aluno, por conta da otimização do processo. Mas antes de tudo isso, a equipe foi preparada, vieram pessoas de fora que estavam mais experientes neste trabalho, de São Paulo, Rio de Janeiro, pessoas daqui também de Belém. No início foi complicado juntar todo mundo. A filosofia de trabalho da profa. Marli era a de equipe, ela não gostava do "euquipe", como ela dizia. Com isso aí ela apressou esse processo, para essa mudança, e com isso aí o que aconteceu? A otimização do tempo, do trabalho, a visão do profissional, porque agora a gente precisava trabalhar junto para fazer um relatório só, sem que ninguém perdesse sua identidade profissional. Então o que foi feito? Criamos os instrumentos, tipo assim, um roteiro de observação e anamnese (MERCÊS, 2016).

A nova avaliação foi dividida em dois momentos, o da anamnese e o da observação, tendo a participação de dois ou três profissionais. Ao final desses dois processos a equipe se reunia para discutir os casos do dia. Dependendo de cada caso ocorria o encaminhamento para os profissionais da saúde. Após esse processo fazia-se o encaminhamento do aluno para o ingresso nas classes especiais. Havia no trabalho, desenvolvido por Marli Almeida, uma ênfase na formação do profissional, como relata Sandra Campelo.

> Foram quatro meses de formação que nós tivemos antes de começarmos a ir para as escolas, fazer o assessoramento, que é o que nós fazemos até hoje, mas com uma outra roupagem. E aí a gente começou esse Departamento que hoje é uma Coordenadoria. Trabalhávamos atendendo as escolas onde tinham classes especiais. Então, cada classe especial tinha um grupo de alunos, seja cego, deficientes mentais, deficientes físicos, autistas, surdos e a gente fazia o assessoramento, então nós apoiávamos os professores nesse atendimento (CAMPELO, 2016).

O DEES, sob a direção de Marli Almeida, estendeu suas ações visando fomentar a criação de um curso superior com habilitação em educação especial. Desde 1981, a educação superior estava a cargo da Fundação Educacional do Pará (FEP), um dos órgãos vinculados a SEDUC, englobando as Instituições de Ensino Superior, entre elas, a Faculdade Estadual de

Educação do Pará (FAED). Com a atuação do DEES, houve uma mobilização em favor da criação do curso de Pedagogia na FAED. O curso criado em 1987, seria o primeiro, também foi o único, do Estado do Pará, que possuía habilitação em Educação Especial[129], além das habilitações em magistério e administração escolar, como nos contou Marli Almeida:

> Éramos bastante articulados, que não era o mérito apenas meu não, era uma característica da educação especial naquela época, nós viemos pra FEP e aqui na FEP nós passamos a integrar a equipe de discussão e nós trouxemos o currículo, o projeto dos cursos que nós fazíamos e clamamos para que a FEP pudesse assumir essa formação, e a FEP então aceita no curso de Pedagogia. Quando ela cria o curso de Pedagogia, ela cria a habilitação também da educação especial, ela não cria supervisão, nem orientação porque já tinha na Federal, ela cria administração porque precisariam de muitos diretores, questão política né, o magistério que era básico não poderia deixar de ter e ela cria educação especial. Então cria-se o curso de Pedagogia com habilitação em magistério, administração escolar e educação especial, foi o primeiro e único no Estado (ALMEIDA, 2016).

A equipe de educação especial do DEES esteve junto aos esforços do governo visando à formação especializada do professor de educação básica em uma perspectiva interdisciplinar. Assim, no ano de 1990, no governo de Hélio Gueiros, foi criado o Instituto Superior de Educação do Pará (ISEP), por meio da SEDUC, atrelado à FEP, que passou a oferecer o curso de *Formação de Professores para Pré-Escolar e 1º a 4º Séries do Ensino Fundamental*.

Em uma perspectiva multidisciplinar, o curso no formato integral, era voltado aos professores da rede pública estadual, que ao fazerem, estavam liberados de suas atividades docentes, porém continuariam a receber seus vencimentos, uma inovação para a época. A ideia era proporcionar uma formação superior, bem como uma melhoria salarial, com o combinado de que o professor ficaria vinculado à SEDUC pelo prazo mínimo de quatro anos, podendo depois optar pelo ensino privado (LIMA, 2005).

O curso foi instalado no Hospital Juliano Moreira, que depois da Reforma Psiquiatria se tornou um espaço ocioso. Na esteira da criação e funcionamento do curso, a FEP foi transformada em Universidade do Estado do Pará (UEPA), no ano de 1990, cuja reitora era Therezinha Gueiros, no final da gestão do governador Hélio Gueiros.

---

[129] A criação da habilitação em educação especial requereu a chamada de professores mediante concurso, entre as professoras que ingressaram estavam Marli Almeida, responsável pela disciplina "Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial", e Blandina Torres, com "Métodos e Técnicas do ensino para alunos com deficiência mental".

Quando Jader Barbalho retornou ao governo do Estado do Pará, em 1991, extinguiu[130] a UEPA[131], por questões políticas. A Instituição voltou a condição de Fundação. Therezinha Gueiros foi exonerada e o ISEP extinto.

> Funcionários do Estado que eram do ISEP foram devolvidos para as suas Instituições de origem ou dispensados; professores foram obrigados a fazer concurso público, enquanto os funcionários são recontratados pela FEP; transferiu-se o prédio do ISEP para a sede da FEP e a Faculdade Estadual de Medicina passa a ocupar o prédio ex-ISEP. Os argumentos do governador para tal ato foram dois: a) espaço físico ocioso devido o número de alunos ser irrisório; b) proximidade com o Hospital das Clínicas, onde os alunos de Medicina farão estágio. Cria o Convênio entre FEP e SEDUC, passando o ISEP a ser de responsabilidade administrativa da FEP, anula o ato de criação da Universidade Estadual do Pará (LIMA, 2005, p.160).

Tal feito gerou profundos descontentamentos. Foi necessária uma reorganização na FAED, que já contava com o curso de Pedagogia, para acomodar o curso de Formação de Professores, que deixou de ser integral, uma vez que os professores tiveram que retornar as salas de aula para garantir seus empregos.

> Os alunos do curso de formação foram praticamente expulsos, tiveram que deixar o prédio. Eles fizeram passeatas, mas essas passeatas quando o governo não está interessado em ouvir as manifestações acabam até colocando a sociedade contra os manifestantes, e aí o que aconteceu, o espaço que a pedagogia tinha era reduzido. Havia dois blocos e um dos blocos era os laboratórios da pedagogia, aí nós tivemos que transformar todos os laboratórios da pedagogia em salas de aula para receber os alunos da formação que vieram para cá. Tivemos que reestruturar todo o PPP do curso porque não tinha a menor condição de ser de tempo integral, além de que ele não assegurava mais os salários dos professores, porque ele não ia pagar salários para professor estudar (ALMEIDA, 2016).

Em 1995 Almir Gabriel[132] assumiu o governo do Estado do Pará, tendo o professor João de Jesus Paes Loureiro à frente da SEDUC. No seu governo houve o início do processo de municipalização do ensino fundamental, mais especificamente no ano de 1996. Conforme Alves (2011), o governo de seu antecessor, Jader Barbalho, havia deixado uma grande dívida financeira. A saída encontrada pelo novo governo foi executar uma política de contenção de gastos.

Na área da educação isso resultou em um processo acelerado de descentralização administrativa na gestão da rede estadual e num processo de municipalização do ensino

---

[130] Por meio do Decreto nº 0147/1991.

[131] Em 1993, a Universidade do Estado do Pará volta a existir, na administração do próprio governador que havia lhe extinguido.

[132] Almir Gabriel exerceu o mandato de 1995 a 1999, reeleito para o período de 1999 a 2003.

fundamental, amparado por um contexto nacional de política educacional e sua legislação que apontavam para uma tendência de descentralização e autonomia por parte dos municípios. Nesse primeiro momento a educação especial permaneceu sob a responsabilidade do Estado, uma vez que se observava as dificuldades, por parte dos municípios, em garantir as ações especializadas.

Para suprir tal lacuna, no ano de 1997, os técnicos da educação especial integraram as equipes de municipalização da SEDUC, visando garantir a municipalização da educação especial. Também, foi organizado o *Plano de Ação Integrada da Educação Especial* ao Projeto de municipalização que almejava garantir o acesso e permanência de pessoas com deficiência nas escolas comuns.

Para assumir o DEES foi nomeada Odinéia Telles Figueiredo[133], que apesar de não apresentar, naquele momento, experiência na educação especial, exerceu uma direção profícua, em um contexto onde as discussões educacionais eram fomentadas pelo paradigma da educação inclusiva. Sobre sua gestão, contou-nos, respectivamente, Eliena Mercês e Sandra Campelo:

> No início dos anos de 1990 começou o movimento da inclusão. Da professora Marli passou para a professora Odinéia. Ela fez um estudo, era uma pessoa que nem tinha experiência com a educação especial, foi professora da Universidade, aceitou o desafio, mas nos surpreendeu com a sua sabedoria, era uma pessoa que sentava e estudava com a gente, e sinceramente foi o tempo em que eu, e talvez a equipe toda, enxergamos a educação especial mais, assim, positiva, mais visível (MERCÊS, 2016).
>
> Foi um momento político muito bom, foi uma resposta muito positiva para sociedade, foi avanço. A política do trabalho dela era a política do respeito, respeitar o profissional, ela conhecia o perfil de cada um de nós, onde por exemplo ela sabia onde eu tinha condição de fazer um trabalho, por exemplo, era uma palestra de política, ela sabia quem encaminhar. Acertadamente ela fazia isso. Então a gente conseguiu trabalhar muito, com muita lisura (CAMPELO, 2016).

O conceito de inclusão, conforme Oliveira (2004b), passou a ser adotado na educação especial de uma forma diferente do conceito de integração, embora ambos possuam o mesmo objetivo que é o de inserir alunos com deficiência no ensino comum. Há uma expectativa de que esse conceito provoque mudanças estruturais na escola, reconhecendo no seu interior a diversidade de diferenças, rompendo com a desvinculação que há entre educação comum e a educação especial[134].

---

[133] Doravante Odinéia Telles.

[134] A inclusão não é uma temática simples, em termos conceituais ou de política educacional. No Brasil tem tido uma relação direta como expressão do direito à educação e matrículas em escolas comuns.

Na perspectiva da inclusão, Odinéia Telles foi convidada pelo SEESP, no ano de 1996, para participar de um workshop em Lisboa, organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Neste evento a equipe paraense foi destacada.

> Nós ficamos em segundo lugar, a nível nacional, no Projeto da Escola Viva, que ela levou até pra Europa, Lisboa. Nosso trabalho foi apresentado. Esse projeto foi o Escola Viva, a gente filmava as experiências educativas naquelas fitas cassetes. A partir do interacionismo dialético a gente buscou enxergar o aluno como todo, trabalhando em cima das possibilidades do aluno, não só em cima das dificuldades. Então a gente era orientada a não trabalhar em cima do não e sim do sim, das possibilidades que esse aluno podia nos dar e foi assim que foi colocado esse trabalho em relação à inclusão (CAMPELO, 2016).

Segundo Bentes (2010) no retorno de Odinéia Telles desse evento, com destaque para a sua participação no curso *Práticas de ações e políticas de inclusão*, a professora promoveu inúmeros eventos de formação de dirigentes que desencadeou discursos de mudanças no âmbito da educação especial no Pará. Tal acontecimento gerou tensões em grande parte da educação do Estado, a citar a recusa, por parte de muitos, àquelas ideias de uma escola para todos a partir da diferença. O resultado foi o fechamento das 49 classes especiais na região metropolitana de Belém, capital do Estado. Para Sandra Campelo o que houve foi um redirecionamento:

> Quando ela chega não houve necessariamente o fechamento das salas especiais, mas sim um redirecionamento. Esses alunos foram inseridos no ensino regular e o que eram as classes especiais passou a ser a sala de atendimento especializado, o que chamavam de SAP, sala de apoio específico, era essa a nomenclatura. Elas se transformaram. O aluno faria o contraturno, ele também era atendido no mesmo horário, mas nesse momento o aluno saia da sala regular e ia para o atendimento especializado com os professores. Então o que hoje é a sala de recurso multifuncional, ela já vinha começando a engatinhar, sem os recursos tecnológicos, o que se usava era o recurso de baixa tecnologia, tudo que chamavam de alternativo, tudo o que o professor construía, eram construídos pelos professores os recursos (CAMPELO, 2016).

Em algumas situações, como se percebe, ainda se mantinha, mesmo com as orientações, as classes especiais. Nessas situações, a presença do DEES funcionava como uma espécie de fiscal da política. Nessas escolas, buscava-se realizar a avaliação dos alunos visando encaminhá-los para as salas comuns, redimensionando o atendimento com a implantação das Salas de Atendimento Especializado.

Almeida e Tavares Neto (2005), destacam o ano de 1997, como o início das ações mais sistemáticas do DEES visando implementar a proposta inclusiva no Estado do Pará. Para tal intento em 1997 promoveu o encontro *Repensando a Educação*, reunindo em Belém, os

coordenadores de educação especial de todo o estado paraense. Neste evento foi analisada a *Declaração de Salamanca* em um esforço de compreensão da proposta inclusiva, bem como, o documento da *Política Nacional de Educação Especial* para se inteirar acerca da estruturação e organização da educação especial, porém, ainda na perspectiva da integração.

A partir daí foi elaborado um projeto piloto que consistia na inclusão do aluno com deficiência na sala comum de ensino. Mas para isso foi necessário fazer uma pesquisa de campo, que revelou um quadro dramático segundo Eliena Mercês:

> Em 99 nós fizemos a ressignificação dessas classes especiais, a equipe, por isso que se uniu a avaliação e diagnóstico e a divisão de programas e fomos para as escolas fazer essa pesquisa, fazer pesquisa nas escolas, nós encontramos alunos de 20 anos em uma classe especial, 14 anos, envelhecendo na classe especial. Então a mudança ocorreu primeiro em cinco escolas, tipo um plano piloto primeiro, e começou a dar bons resultados (MERCÊS, 2016).

O processo de ressignificação ocorreu em cinco escolas indicadas pelo DEES: a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jarbas Passarinho, Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Costa e Silva, Escola Estadual de Ensino Fundamental Domingos Acatauassu Nunes, Escola Estadual de Ensino Fundamental Marluce Pacheco e Escola Estadual de Ensino Fundamental Acy de Barros.

Segundo Almeida e Tavares Neto (2005), essas escolas atendiam os critérios de apresentarem um corpo docente, técnico e administrativo receptivos ao processo de mudança na prática pedagógica. Em 2000, ocorreu a expansão da proposta de inclusão nas demais escolas dos municípios paraenses. Algumas dessas escolas foram nomeadas *referência em inclusão*, pois foram equipadas com Sala de Apoio Pedagógico Específico (SAPE), voltada para os alunos da escola que requeressem um reforço escolar, Salas de Recurso para os alunos com deficiência, e, o Atendimento Itinerante.

> Esses alunos foram reavaliados e daí foi feito uma espécie de observação mais in loco com eles com a equipe técnica do então DEES e com a escola, professor e conosco que éramos os professores de referência para esse trabalho na ocasião. Foi feita essa avaliação e aluno inserido. A medida que trabalho avançava os alunos eram inseridos, até porque não foi em todas as escolas (CAMPELO, 2016).

Em razão de um princípio adotado pela SEDUC, de descentralização administrativa de suas atividades, um novo processo de reestruturação ocorreu, com isso o DEES foi transformado em Coordenação de Educação Especial, como veremos a seguir.

4.4 Coordenação de Educação Especial

A Coordenação de Educação Especial (COEES) foi criada no ano de 2004, por meio do Decreto nº 1.078 de 22/06/2004, resultado de um novo reordenamento na SEDUC, iniciado no ano de 2003, com a posse do Governador Simão Robison Oliveira Jatene (2003 a 2007) e da nova titular da SEDUC, a arquiteta Rosa Cunha, que buscou implantar uma lógica gerencial em sua estrutura burocrática. Neste reordenamento foram criadas três secretarias Adjuntas (de Ensino, Logística e de Gestão), além da substituição dos departamentos por coordenações, apoiadas por gerências de projetos (ALMEIDA e TAVARES NETO, 2005).

Heloisa Helena de Veiga Brito foi designada para assumir a COEES e procurou implementar as orientações da SEESP, que apontava para uma política de inclusão. As ações da educação especial deixaram de ser tratadas em um departamento, onde possuía uma autonomia equiparada aos outros níveis e modalidades de ensino, e se transformou em uma coordenação. Para Marli Almeida, em termos práticos a educação especial ficou a serviço dos outros níveis e modalidades de ensino.

> Quando a inclusão chega o que que acontece? Aí a educação especial encolheu, aí eu te digo com todas as palavras, a educação especial encolheu. Por quê? Aconteceu que resolveram criar uma coordenação geral de inclusão, aí eu saio do campo prático da educação especial. Então ela passa a ser apenas uma coordenação. Por que ela é só uma coordenação? Porque sem ensino regular ela não vive mais, a razão dela viver, dela sobreviver estar ela se incluir no sistema regular de ensino, se ela se inclui ela se dilui (ALMEIDA, 2016).

O trabalho da COEES está voltado ao assessoramento às especificidades do aluno, orientando professores, a direção da escola e a equipe técnica. A COEES também coordena os trabalhos de itinerância, que ocorrem quando não há na escola sala de recurso multifuncional[135]. Geralmente, os alunos com deficiência, que mais requerem, são os alunos com deficiência visual, principalmente para o desenvolvimento de trabalhos em braille, da transcrição de textos e no auxílio em dias de prova.

Segundo Sandra Campelo e Eliena Mercês, a transformação do DEES para COEES, não mudou a dinâmica de trabalho. As ações continuaram voltadas ao assessoramento e as formações visando implementar a proposta inclusiva, porém, as formações tornaram-se mais pontuais, geralmente quando requeridas pelos municípios. As salas de atendimento

[135] Criadas para atender as necessidades específicas dos alunos com deficiência equipadas com dispositivos de informática, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos.

especializado se tornaram em salas de recursos. Com o concurso professores de educação especial foram lotados nas escolas, isso diminuiu a demanda da COEES em realizar formação direta nesses locais, pois já contavam com esse profissional responsável, também, pela formação dos professores da escola.

> Tem escolas que, agora na semana pedagógica, nem precisa mais pedir pra COEES fazer porque tem o profissional da educação especial lá, que já tem competências e habilidades para fazer a formação. Muitas vezes eles procuram áreas muito específicas, por exemplo de autismo (CAMPELO, 2016).

Esclarecem Almeida e Tavares Neto (2005), que as ações desenvolvidas pela COEES foram embasadas pelos indicativos das políticas nacionais, que subsidiou as diretrizes estaduais[136] para o atendimento educacional, bem como, o estabelecimento de uma política de formação de professores que se deu por meio de programas, entre eles, o *Conhecer para Acolher*, desenvolvido no período de outubro de 2002 a 2004, com carga horária de 224 horas, na capital e no interior do Estado.

O citado programa, no ano de 2002, capacitou aproximadamente 800 professores, que atuavam em sala de aula e nos serviços de educação especial. Visava oferecer, no formato de informação, conhecimentos acerca do contexto da diversidade educacional, buscando subsidiar práticas que respondessem às necessidades educacionais de todos os alunos. Em 2003, houve uma mudança no foco da formação, que buscou oferecer conhecimentos específicos que subsidiassem a prática pedagógica junto aos alunos com deficiência mental, surdez, cegueira, baixa visão, autista e altas habilidades. No ano de 2004, o programa retomou o perfil inicial, capacitando aproximadamente 1.100 professores, com apoio dos recursos da educação a distância, realizando alguns encontros presenciais para realização de práticas no espaço da sala de aula (OLIVEIRA, 2004a).

O *Conhecer para Acolher* envolveu 39 escolas, que foram organizadas em 13 polos de aprendizagem, sob a orientação de 13 técnicos em educação especial provenientes da COEES, capacitados para atuarem como agentes multiplicadores por meio de cursos de educação à distância. Cada polo, tendo uma escola como referência[137], reunia grupos de escolas de cada bairro da Grande Belém. Em 2003 houve uma preocupação em capacitar, por meio de cursos

---

[136] Resolução nº 400, de 20 de outubro de 2005 do Conselho Estadual de Educação do Pará.

[137] Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Domingos Acatauassu Nunes; Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) Vilhena Alves; EEEFM Jarbas Passarinho; EEEFM Costa e Silva; EEEFM Marluce Pacheco; EEEF Padre Benedito Chaves, EEEFM Justo Chermont, EEEF Rute Passarinho, EEEFM Professora Anésia; Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Augusto Meira; EEEM Jarbas Passarinho, EEEFM Avertano Rocha; e, EEEFM José Verissimo (VIEIRA, 2010).

específicos[138], professores do ensino fundamental e médio que atuavam junto aos alunos com deficiência (Vieira, 2010).

Além dessas iniciativas, em abril de 2003, foi implantado o atendimento escolar para alunos em tratamento ambulatorial e em internação hospitalar, denominado *Projeto Prosseguir – Classe Hospitalar*, no Hospital Ophir Loyola, fruto de um convênio entre a SEDUC e o Hospital Ophir Loyola com a interveniência da Secretaria de Estado de Proteção Social (SETPS).

No que compete à capacitação docente e técnica, Almeida e Tavares Neto (2005) ressaltam o desenvolvimento de alguns cursos para os professores e técnicos do ensino fundamental e médio, visando capacitá-los na *Língua Brasileira de Sinais*. Destacou-se como um avanço importante, a criação em 2004, do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e a conclusão do curso destinado aos docentes que desenvolveram atividades nas Salas de Apoio Pedagógico, atrelado ao Projeto *Inter-Agir*.

Além do *Conhecer para Acolher*, ocorreram também, no ano de 2004, cursos de aprofundamento em conteúdo específicos, com opções de horários, para que o professor pudesse realizá-los, de acordo com a sua disponibilidade, como o curso *Escola Inclusiva: a compreensão de uma educação para a diversidade* e o curso *Construindo uma proposta pedagógica bilíngue na escola regular de ensino para educandos surdos.* Na época estavam sendo formados, respectivamente, 736 e 350 professores do ensino fundamental e médio.

Conhecer para Acolher foi substituído, entre 2005 e 2006, pelo *Educar na Diversidade*, visando formar professores, técnicos e gestores da capital e municípios do interior do Estado. Em um formato muito parecido com o primeiro visava a formação inicial de multiplicadores que passavam a ser os responsáveis pela formação de outros professores. Sandra Campelo foi uma dessas multiplicadoras, como explica:

> Quando eu entrei o carro chefe era *Repensando a Prática Pedagógica*, em seguida nós começamos a trabalhar o *Conhecer para Acolher*, numa parceria com o MEC. Nós formamos quase 3 mil professores, capital e interior. Em seguida o MEC lançou o *Educar na Diversidade*, em 2005. Eu fui para Manaus, representando a Região Norte, para fazer a formação e posteriormente a divulgação no Estado, seria a formadora no Estado do Pará. Formamos mais de 2 mil professores. Cada encontro era uma área de

[138] Foi ofertado oito cursos: Educação física adaptada; Sistema Braille de Leitura e Escrita e Orientação sobre baixa visão; Construindo uma prática pedagógica bilíngue para educandos surdos na escola comum; ensino da língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica; Intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa; Capacitação para novos instrutores surdos; Arte, educação, inclusão; Formas usuais de comunicação e intervenção educacional para pessoas com condutas típicas (VIEIRA, 2010).

> deficiência que nós trabalhávamos, aí tinham outros profissionais, nós éramos uma equipe muito grande, a gente chamava até de simbiose, o que eu falava aqui o outro colega falava, era uma mesma programação, a gente falava a mesma língua. Tínhamos uma única programação em vários espaços. Cada mês era um encontro (CAMPELO, 20016).

Em 2011, a nível nacional, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi extinta por meio do Decreto Presidencial nº 7.480/2011, e os assuntos de sua competência foram direcionados para uma diretoria dentro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

No Estado do Pará, a COEES manteve sua organização e hoje conta com seis unidades educacionais especializadas[139], duas unidades técnicas especializadas[140], dois centros de atividades voltados a capacitação profissional[141]; atua em parceria com instituições públicas[142] da esfera estadual, oferece a modalidade de atendimento domiciliar; executa a assessoria as escolas de ensino regular com oferta de salas de recursos multifuncionais, e tem parcerias com outras instituições educacionais, por meio de convênios[143].

No que compete à atuação da COEES, observou-se que há certas dificuldades na efetivação da política por parte da rede estadual, o que demanda, nos encontros de formação, um processo de sensibilização em torno da inclusão do aluno com deficiência na escola, visando seu acesso e aprendizagem. É necessário "sensibilizar em algumas situações por que ainda tem 'eu não estudei para isso'" (CAMPELO, 2016). Tal situação emperra a efetivação dessa política, uma questão histórica, como destaca Almeida e Tavares Neto (2005):

> Todo esse processo desencadeado no período não se mostra capaz de suplantar a dualidade entre a educação especial e a educação regular enraizado no atendimento educacional das pessoas com necessidades especiais. E este dualismo se prolonga por toda a década de 90, apesar dos esforços para estabelecer as bases para a criação de uma escola inclusiva, capaz de se

---

[139]Três estão localizadas em Belém: Astério de Campos, José Álvares de Azevedo e Yolanda Martins e Silva. As outras três, Geovanni Emmi localizada no município de Santa Izabel, José Tadeu Duarte Bastos, em Santarém, Marli Almeida Fontenele de Castro, em Santo Antônio do Tauá.

[140]Uma no município de Abaetetuba e a outra no Distrito de Icoaraci.

[141]Centro de Atividade à pessoa surda (CAS) e o Centro de Atividades e Capacitação à pessoa cega e baixa visão (CAP) e dois núcleos, um de Atividades às Altas Habilidades/Superdotados (NAAH/S) e o Núcleo de Atendimento Educacional Especializado aos Transtornos Globais do Desenvolvimento.

[142]Abrigo João Paulo II, o Núcleo de Apoio ao Enfermo Egresso, Hospital Betina Ferro, Hospital Gaspar Viana, Hospital Metropolitano, Hospital Ofir Loyola, Hospital Santa Casa e Hospital Universitário João de Barros Barreto.

[143]ACREDITAR - ERC Milton Pereira de Melo, APAE nos municípios de Abaetetuba, Altamira, Barcarena, Belém, Bragança, Capanema, Conceição do Araguaia, Itaituba, Marituba, Moju, Santarém e São Domingos do Capim. Outras instituições conveniadas são a Associação Cultural Beneficente Caruanas do Marajó. Em Belém, há o Centro Educacional Ronaldo Miranda, Centro Integrado de Educação Especial Instituto Filippo Smaldone, Escola Lourenço Filho e o Serviço de Atendimento Especializado em Reabilitação (SABER).

> modificar para agregar e atender a todas as diferenças (ALMEIDA E TAVARES NETO, 2005, p. 229).

> O nosso trabalho foi um trabalho de conquista, foi muito complicado, sempre foi enxergado dessa forma, esse aluno é da COEES, ou então, os colegas lá do CRIE que trabalham com educação especial, que nós estamos juntos fazendo um aperfeiçoamento, eles falam a mesma coisa, ah esse aluno é do CRIE. Então como a gente tentou viabilizar esse processo? Através de capacitação (MERCÊS, 2016).

As professoras ressaltam suas participações em formações visando avolumar seus conhecimentos, como no projeto *Rios de Inclusão* que visa garantir a inclusão de crianças com deficiência no sistema público de ensino. Trata-se de uma parceria entre o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Prefeitura de Belém, Governo do Estado do Pará e Instituto Paraense de Toxina Botulínica (IPAT). A qualificação dos professores está a cargo da Escola de Governança Pública do Estado do Pará (EGPA).

Os desdobramentos ocorridos após a criação da Assessoria de Educação de Excepcionais, por parte do Estado, revelam o grau de prioridade dada à questão da educação de pessoas com deficiência. As transformações ocorridas mostram as transformações tanto em relação a paradigma educacional, quanto ao seu perfil. Houve, em um primeiro momento, um agenciamento da Assessoria que serviu para as arremetidas governamentais, sujeita as querências do Secretário de Educação, o que não diminuiu os esforços das professoras pioneiras que lançaram as bases para a criação de um órgão que se tornou o responsável pela política de educação especial no Estado do Pará.

Posteriormente a Assessoria foi transformada em um órgão, o CEDESP. Com isso houve uma relativa autonomia administrativa e financeira. Com a criação do órgão se institucionaliza uma educação especial no Estado paraense. A educação especial foi elevada a partir das ações de interiorização, bem como, com a criação de uma equipe de formação de recursos humanos responsável pelos rumos da política de educação especial no Estado.

Com uma lógica funcionalista o órgão se tornou um departamento, o DEES, com perda em sua autonomia financeira e administrativa. O Departamento assumiu uma fisionomia sustentada fortemente por uma política neoliberal, funcionando a sua semelhança, com foco nas questões estruturais das escolas e na formação de professores. Posteriormente, as questões da educação especial foram direcionadas para uma coordenação, a COEES, que busca atuar na política educacional com uma certa desvantagem em relação aos outros níveis e modalidades de ensino, resultado, talvez, das marcas de nulidade que atravessaram historicamente os itinerários da educação especial no Estado do Pará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez melhor que conhecer os itinerários da educação especial no Estado do Pará, seja compreender que historicizar pode ser uma oportunidade de luta, bem como de se entender por que se luta.

Essa história que se pretendeu contar é um dos itinerários percorridos pela história da educação no Brasil. A diferença talvez consista no tipo de caminho que se percorreu. Um chão pouco pisado, orientado por meio de uma lente cara, escassa nos arquivos públicos, cuja prática arquivista é geralmente insatisfatória, ainda mais quando se trata de experiências de homens e mulheres silenciados pela história. Algumas dessas experiências encontrou guarida nos arquivos pessoais, demandando-nos certa negociação para acessá-las; outras vezes, foram acionadas quando encontramos uma fonte oral que se dispôs a contar uma história que também foi pouco registrada nas instituições de educação especial. Pelo menos no Estado do Pará, essa é a realidade que vivemos.

Para contar essa história, realizamos um recuo temporal, que conforme nos orienta Fenellon (2010), não teve como pretensão reconstruir o passado tal como ele ocorreu, visto ser isso um feito impossível, mas produzir uma leitura do passado, recorrendo a referenciais recentes, interrogando supostas evidências que encontramos, às vezes no acaso, em meio a um emaranhado de documentos, convictas de que é por meio da interação dialética entre o pesquisador e a evidência que se produz o conhecimento histórico.

Quando voltamos ao Grão-Pará e a primeira república paraense, nos deparamos com alguns rastros deixados no meio de um caminho sofrível, dessa gente sem fama que viveu a experiência da deficiência. Em decorrência, pode se depreender que essas pessoas foram compreendidas como inúteis. Do desprezo à comiseração, elas revelam, por meio de suas vivências, a sociedade do seu tempo.

Mesmo sem terem importância nos acontecimentos, os invisibilizados afetaram, em diferentes graus, o mundo em que viveram, como agentes da história. Determinados indícios se embaraçam a outras experiências vivenciadas, juntamente com outros grupos historicamente posicionados, na maioria das vezes, assimetricamente na sociedade. Isso nos permitiu inferir sobre o ambiente de então, do tratamento dispensado, das experiências vivenciadas em virtude de “seus males” e o que significavam para essas pessoas. A partir daí, foi possível elaborar hipotéticas situações existenciais enfrentadas naquele contexto.

Ser deficiente, neste período enquadrado, significava para a época ser um grande estorvo. Para os que nasciam em meio a famílias abastadas, geralmente eram entendidos como algo a esconder, uma vez que era corrente a relação entre deficiência e degeneração social. A presença da deficiência na família representava uma falha de conduta, um desvio de moral e até

mesmo um castigo divino. Assim, os manter reclusos ou escondidos em suas próprias casas, representava uma forma de evitar a exposição de uma vergonha. De forma ambivalente se compreendia que era necessário, em atenção à sua condição, resguardá-los dos perigos que a sociedade poderia apresentá-lo, da mesma forma que se concluía que mantê-los resguardados, representava uma forma de proteger a sociedade de certa presença disforme.

Já a condição social do deficiente desvalido, ou seja, do deficiente miserável que se encontrava pelas ruas da cidade, suscitou uma série de atitudes, como a benevolência, vista principalmente nas práticas exercidas pela igreja, em especial a Santa Casa de Misericórdia do Pará, ativada principalmente quando se expunha a miséria do corpo, a impotência e o sofrimento humano, marcas indeléveis da inaptidão ao trabalho.

Uma espécie de dramaturgia cristã formada, conforme discute Castel (1998, p.92), por categorias constitutivas da assistência, que se movem em contradições pois "apresenta e reitera a exigência da incapacidade de trabalhar para ter o benefício dos auxílios, e também amiúde a adapta e a atrai". Em outro extremo, a condição social do deficiente miserável também suscitou o desprezo, ocupando os espaços de segregação junto aos considerados como loucos, pestilentos e degenerados.

Tendo sua subjetividade negada e sua voz política silenciada, esses sujeitos tiveram outras pessoas que passaram a falar por eles, quase sempre mobilizados por um consenso social que buscou justificar e convencer de sua tutela, de sua suposta condição essencialmente imutável. É certo, porém, que quando o convencimento da tutela se torna a melhor via para garantir uma existência, permitir ser tutelado pode ser compreendido como uma forma de resistência.

No caso das pessoas com deficiência, no Grão-Pará e na primeira República paraense, sem notoriedade, principalmente por não apresentarem, na época, uma representatividade econômica e política, foi somente por meio do registro do outro, que talvez nem intencionalmente atentou, que nos foi possível encontrar alguns rastros e pistas que nos revelaram, em sombras, a forma como as pessoas com deficiência, geralmente pobres, foram tratadas antes das primeiras iniciativas educacionais especializadas no Estado do Pará.

Essas experiências podem ser compreendidas como possibilidades reveladoras de certas formas e modelos de enquadramento, que foram mobilizadas em um determinado contexto e que se deslocaram ao longo da história, orientando atitudes e comportamentos na educação de pessoas com deficiência. A história da institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência, como se buscou delinear, foi atravessada por determinadas marcas forjadas em uma seara de assistencialismo, cuidado, oportunismo e exclusão, ações que projetam ressonâncias

na compreensão de deficiência, de políticas públicas e de direito social. Cremos que essas marcas contribuíram para uma compreensão de deficiência e um tipo de escolarização atribuída às pessoas aí circunscritas.

Vimos que no processo de possibilitar essa escolarização, uma educação, voltada à pessoa com deficiência, foi sendo organizada, compreendida como especial, assumindo certas nuances ao longo da história, ora resumida a um ensino especial, uma assistência educacional, um tratamento especial, ora formulada como uma modalidade de ensino, como hoje é definida, mantendo em sua essência uma compreensão de educação distinta.

E na construção desse itinerário de educação que se convencionou chamar de especial, nos interessou contar uma história a partir das experiências pioneiras de professoras que se interessaram pela escolarização de pessoas com deficiência, em um momento que tal preocupação não era pauta governamental, não tinha um peso, mas relevância duvidosa. Para tal operação, foi necessário um investimento de pesquisa em busca de informações sobre essas mulheres pioneiras.

A ausência de muitas respostas revelou o esquecimento imposto pela memória institucional, que relegou a educação de pessoas com deficiência a um patamar de educação menor. Entretanto, foi possível recorrer a algumas memórias vivas que nos permitiu uma leitura acerca da participação dessas mulheres na conquista do direito à educação, por um grupo que permaneceu por muito tempo à margem.

A investigação sobre essas professoras nos permitiu compreender também a formação de um grupo de intelectuais, referência em educação especial, cujas lutas contribuíram para uma prática de escolarização e para a institucionalização de uma educação especial no Estado do Pará. Essas docentes, agindo por meio de suas redes de sociabilidade conseguiram se posicionar na sociedade paraense como representantes de uma causa social, como agentes vocacionadas e engajadas.

Como resultado possível, suas ações possibilitariam a configuração de um campo de conhecimento novo para a época, efetuando práticas que buscaram consolidar novas concepções em torno da pessoa com deficiência. A ação das professoras foi decisiva para a criação, em 1970, de uma Assessoria de Educação de Excepcionais, que com seus desdobramentos se tornou, em 1972, no Centro de Educação Especial, órgão atrelado à SEDUC, responsável pela implantação da política de educação especial no Estado do Pará.

Esse processo iniciou com as primeiras viagens das professoras para realização de cursos na área da educação especial, principalmente no Estado da Guanabara, perpassando pelos trabalhos desenvolvidos em seus retornos dos cursos de formação, chegando as novas

experiências educacionais, que possibilitaram a efetivação das primeiras iniciativas voltadas a educação de pessoas com deficiência no Estado do Pará.

Sobre essa questão, tornou-se expressivo perceber que foi somente a partir da década de 1950 que começou a ser implementadas a ações para o processo de institucionalização de serviços de educação especial no Estado paraense, o que culminou na criação das primeiras instituições especializadas e na criação da Assessoria.

Com a criação da Assessoria, outros profissionais passaram a ser orientados, e com isso as professoras capitalizaram para si trunfos, entre eles, a de serem consagradas, no campo da educação, como referência na educação de pessoas com deficiência, influenciando com mais afinco, nos rumos da política de educação especial no Estado paraense. A participação decisiva dessas docentes resultou, como se percebeu, em um direcionamento legal por parte do Estado nesse campo.

Ainda que a pretensão da pesquisa apresentada nesta tese tenha se centralizado nos itinerários da institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência, nos deparamos com histórias produzidas pelas professoras, sobretudo aquelas que ainda atuam nessa área, que nos permitiram traçar desdobramentos ocorridos após a institucionalização.

Tais desdobramentos dizem respeito à reestruturação e a transformação do Centro de Educação Especial em Departamento de Educação Especial, em 1989, resultado de um outro direcionamento no processo de escolarização, que no Brasil se convencionou chamar de inclusiva. Em razão de uma lógica de descentralização dos serviços ofertados pela Secretaria de Estado de Educação, o Departamento foi transformado, em 2003, em Coordenação de Educação Especial.

Por fim, vale dizer que novos ou outros percursos metodológicos podem, e poderão, adensar a história que aqui se apresenta, em especial aquelas que optarem por compreender a lógica da institucionalização como produções complexas, que correlacionam não apenas tendências teóricas e perspectivas educacionais, mas que incorporam a própria compreensão dos sujeitos desses processos, dos que se encontram nos dois lados da linha divisória da normalidade, questão primordial quando se discute a situação das deficiências.

REFERÊNCIAS

FONTES ORAIS

ALMEIDA, Marli. Entrevista cedida à Roseane Rabelo Souza Farias. Belém, Novembro de 2016.

CAMPELO, Sandra Mara Carvalho. Entrevista cedida à Roseane Rabelo Souza Farias. Belém, Fevereiro de 2016.

MERCES, Maria Eliena Melo. Entrevista cedida à Roseane Rabelo Souza Farias. Belém, Fevereiro de 2016.

NASCIMENTO, Nazaré Cristo Barbosa. Entrevista cedida à Roseane Rabelo Souza Farias. Belém, Fevereiro de 2019.

TORRES, Blandina Alves. Centro útil de formação a Sociedade Pestalozzi do Brasil. Entrevista cedida à Folha do Norte, 3 de janeiro de 1954.

TORRES, Blandina Alves. Entrevista cedida à Pesquisa Memória de Mestre: Belém antiga em narrativas de professores de educação básica. Coordenação: Josebel Akel Fares. Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências Sociais e Educação. Universidade do Estado do Pará, 2009.

TORRES, Blandina Alves. Entrevista cedida à Roseane Rabelo Souza Farias. Belém, Fevereiro de 2016.

MATÉRIAS DE JORNAIS

A Instrução Pública no Governo do General Zacarias de Assumpção. **Folha do Norte.** Belém, 8/01/1954b.

Álvares de Azevedo mudou a vida do cego Luiz Pinheiro. **Jornal O Liberal**. Belém, 23/01/80.

As ruas de Belém são cheias de mendigos. **Folha do Norte.** Belém, 7/03/1953.

Campanha em todo Brasil de amparo à infância. Relatório. **Folha do Norte.** Belém, 5/01/1954.

CAVALCANTE FILHO, José. Entrevista. São insuficientes as verbas para o custeio do ensino. **Folha do Norte.** Belém, 7/05/1953b.

CAVALCANTE FILHO, José. Pronunciamento. Secretário de Estado de Educação e Cultura. **Folha do Norte.** Belém, 11/02/1953a.

CAVALCANTE FILHO, José. Relatório. In: Sugerida a criação de cursos normais em cidades do interior. **Folha do Norte.** Belém, 8/01/1954a.

Cogita o governador criar um reformatório para menores. **Folha do Norte.** Belém, 23/02/1954.

Cumprindo seu programa a Secretaria de Educação. **Folha do Norte.** Belém, 8/01/1953.

Departamento Estudantil Progressista. **Folha do Norte.** Belém, 19/07/1953.

Dispõe nosso Estado de 1.383 estabelecimentos primários. **Folha do Norte.** Belém, 12/01/1954.

MATA, Edmundo. Atividades do dr. Edmundo Maia em Belém. **Folha do Norte**. Belém, 24/01/1954.

Equipamento completo para sessenta salas de aulas. **Folha do Norte.** Belém, 21/07/1953.

FERREIRA, Altembrino Ubiracy. "Almas Sofredoras". **Folha do Norte**. 1/03/1953.

Festa de encerramento do ano letivo da escola para cegos. **Folha do Norte.** Belém, 14 de dezembro de 1961.

MENEZES, Carlos. Livrando as professoras dos caprichos da política. **Folha do Norte.** Belém, 28 de abril de 1953.

O desprezo pelo indivíduo. **Folha do Norte.** Belém, 22 de maio de 1953.

O General Zacarias de Assumpção atende às crianças sem escolas. **Folha do Norte.** Belém, 2 de abril de 1954.

Para o "Juliano Moreira". **Folha do Norte.** Belém, 8 de março de 1953.

Pavilhão no "Juliano Moreira". **Folha do Norte.** Belém, 7 de janeiro de 1954.

PENALBER, Bianor. **Fui Guia De Cego. Folha Do Norte. 5 de fevereiro de 1953**

PENALBER, Bianor. O Ensino Técnico no Pará. **Folha do Norte.** Belém, 11 de março de 1953.

Problemas Educacionais de urgente solução no Pará. **Folha do Norte.** Belém, 11/02/1953.

Prova anulada encerrou ontem o vestibular. **Folha do Norte.** Belém, 18/01/70.

Reuniram as diretoras de grupos com o Secretário da Educação. **Folha do Norte.** Belém, 27 de janeiro de 1954.

Seduc lança cartilha para reduzir repetência escolar. Jornal **O Liberal**. Belém, 16/02/80

Sugerida a criação de cursos normais em cidades do interior. **Folha do Norte.** Belém, 8 de janeiro de 1954a.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rosangela da Silva; TAVARES NETO, João Gomes. A Educação Especial no Estado do Pará e as perspectivas de inclusão: análise de uma trajetória histórica. **Ver a Educação,** v.11, n.1 e 2, jan./dez. 2005.

ALVES, Charles Alberto de Souza. **A política de municipalização do ensino fundamental no Estado do Pará a partir da ótica dos gestores estaduais da educação.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

ALVES, Lígia Maria Acácio. **Formação e Práticas em salas de recursos multifuncionais de escolas estaduais referências em educação inclusiva.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

ALVES, Laura Maria Silva Araújo. A Política de caridade, assistência e proteção à infância desvalida em Belém do Pará. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belho Horizonte, v.3, n.6, ago./dez. 2015.

AMADOR, Luiza Helena Miranda. **"Degenerados e contagiantes":** a luta contra sífilis no Pará (1915-1934). Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia). Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

ANDRADE, Sônia Maria Aranha Rodrigues de. **Fora é sempre dentro:** notas críticas sobre o conceito de integração social relacionado às pessoas surdas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

ARAÚJO, João Henrique Queiroz de; JACÓ-VILELA, Ana Maria. A experiência com arte na Colônia Juliano Moreira na década de 1950. **História, Ciências, Saúde- Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.25, n.2, abr./jun. 2018.

ARAÚJO, Heraclides Cesae de Souza. **Lazaropolis do Prata:** a primeira colônia agrícola de leprosos fundada no Brasil. Departamento Nacional de Saúde Pública. Serviço de Saneamento e Prophylaxia Rural no Estado do Pará. Empresa Graphica Amazônia. Belém- Pará: 1924.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 14.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

AQUINO, Julio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.3. 2011.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de criança no Brasil. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org). **A arte de governar crianças:** a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARBEX, Daniele. **Holocausto Brasileiro.** São Paulo: Geração Editorial, 2013.

BARBOSA, Andreson. O instituto paraense de educandos artificies e a morigerancia dos meninos desvalidos na Belém da belle époque. **HISTDBR**, v. 11, n. 44, 2011.

BENTES, José Anchieta de Oliveira. **Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos:** estudos históricos e de representações sociais. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
BIANCHI. Vilma Aparecida. **As práticas de assistência ao deficiente no município de Assis:** delimitações históricas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2011.

BORGES. Adriana Araújo Pereira. As classes especiais e Helena Antipoff: uma contribuição à história da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.21, n.3, jul./set. 2015.

BURNIER. Vicente de Paula. Livro de Ata da Escola Astério de Campos, 1962.

BRAGA, Dorvalino. Lances históricos da história da psiquiatria no Estado do Pará. In: RICCI, Magda e VALENTIM, Rodolfo (Orgs). **História, Loucura e Memória:** o acervo do Hospital Psiquiátrico Juliano Moreira. Secretaria de Estado de Cultura/Arquivo Público do Estado do Pará, Belém, 2009.

BRASIL. Projeto Escola Viva. **Reconhecendo os alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas.** Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994. 66f.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista da Educação Especial**, v.4, n.1, jan./jun. 2008.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.

BRASÍLIA. Análise dos principais problemas da educação brasileira. Grupo Especial MEC/CNRH- IPEA- IPLAN/ PNUD- UNESCO, v. 1, 1978.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar de Freitas (Org). **História Social da infância no Brasil.** 9. Ed. Revisada e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências:** destaques para o debate sobre educação. Revista Educação Especial, v. 22, n. 35, set./dez. 2009.

CALHEIROS, David e FUMES, Neiza. A educação especial em Maceió/Alagoas e a implementação da política do atendimento educacional especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.20, n.2, abr./jun. 2014.

CAMPOS, Regina; GOUVEA, Maria Cistina e GUIMARÃES, Paula. A recepção da obra de Binet e dos testes psicométricos no Brasil: contrafaces de uma história. **Revista Brasileira de História da Educação**, v.14, n2, 2014.

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). Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Deficiência física:** a sociedade brasileira cria, “recupera” e discrimina. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

CARVALHO JUNIOR, Roberto Zahluth de. **Espíritos inquietos e orgulhosos**: os frades capuchos na Amazônia Joanina (1706-1751). Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia). Belém: UFPA, 2009.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de Freitas (Org). **História Social da infância no Brasil.** 9. Ed. Revisada e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler Carvalho. **A nova LDB e a Educação Especial.** 4º Edição. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CASADO, Carla. **Interações e relações de amizade: um estudo longitudinal no contexto de uma escola inclusiva.** Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento). Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da Questão Social**. Uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERQUEIRA, Joana. Futuro oculto, 1987 (no prelo).

COELHO, Maricilde Oliveira. **A escola primária no Estado do Pará**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CORRÊA, Rosa Lydia. Lei 5.692/71: formação de professores e implicações na organização da escola. In: GONÇALVES, Nadia G. e RANZI, Serlei M. F. **Educação a Ditadura civil-militar:** políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985). Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

COSCODAI, Beatriz Teresinha. **Quando uma diferença é posta como deficiência:** reflexões sobre três histórias. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **O surdo e as posições sujeito ontem e hoje:** falta, excesso ou diferença. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

COSTA, Rosália Aparecida Simões Santana da. **Campo da educação inclusiva em São José dos Campos- São Paulo (1989 a 1998)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2014.

COTRIN. Jane Teresinha Domingos Souza. **Itinerários da psicologia na educação especial:** uma leitura histórico-crítica em psicologia escolar. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CRUZ, Miguel Evangelista Miranda da. **Fundação Pestalozzi do Pará:** a educação especial no processo de integração social. Belém: CEJUP, 1988.
DENIS, Benoît. **Literatura e engajamento:** de Pascal a Sartre. Tradução Luiz Dagoberto de Aguirra Roncari. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

DOMINGOS, Sergio. **O conceito de excepcional na Obra de Helena Antipoff:** diagnósticos, intervenções e suas relações com a educação inclusiva. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

DUARTE, Antonio Valdir Monteiro. **Memórias (In)visíveis:** narrativas de velhos sobre suas infâncias em Belém do Pará (1900-1950). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

DURÃES, Sarah Jane Alves. Sobre algumas relações entre qualificação, trabalho docente e gênero. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 33, n. 118, jan./mar. 2012.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Fazer história da educação com E.P. Thompson: trajetórias de um aprendizado. In: Faria Filho, Luciano Mendes de (Org). **Pensadores sociais e história da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp.239-256.

FENELLON, Dea. Pesquisa em história: perspectivas e abordagens. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES FILHO, José Arnaldo. **A violência na mídia e sua relação com o comportamento agressivo dos jovens nas suas relações escolares.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2005.

FERREIRA, JOÃO Carlos Vicente. **O Pará e seus municípios**. Belém: J.C.V. Ferreira, 2003.

FILIPPO SMALDONE. Biografia. Editora: Jatobá-PIME, s/a

FORTES, Alexandre. “Miríades por toda eternidade”: a atualidade de E. P. Thompson. **Tempo Social**, vol. 18, n. 1, jun. 2006.

FOUCAULT, Michael. **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michael. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982).** Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1997.

FRAGA, Lissandra Mendes. **A escola de cegos na historiografia da educação especial maranhense.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2013.

FREITAS, Mario Augusto Teixeira. **O Ensino primário no Brasil.** São Paulo-Caieiras- Rio: Editora-Proprietária, 1934.

FREITAS, Marcos Cezar de Freitas (Org). **História Social da infância no Brasil.** 9. Ed. Revisada e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

FONTES, Edilza Joana Oliveira. **Contando a História do Pará**. Belém: Ed. Motion, 2003.

FORTES, Alexandre. Miríades por toda a eternidade: a atualidade de E. P. Thompson. **Tempo Social**, vol.18, n.1, jun.2006.

GALLO, Silvio. O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino da filosofia In. Kohan, Walter e Borba, Siomara (orgs). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território Plural:** a pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2010.

GARCIA, Rosalba e MICHELS, Maria. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v.17, maio./ago. 2011, Número Especial.

GARCIA, Rosalba. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 18, n.52, Rio de Janeiro, jan./mar. 2013.

GARRIDO, Joan del Alcàzar i. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n. 25/26. set/ago. 1993.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GONDRA, José. **Artes de civilizar:** medicina, higiene e educação escolar na corte imperial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

GONÇALVES, Nadia G. A Escola Superior de Guerra e a Lei 5.692/71: discursos governamentais e implementação da lei no Paraná. In: GONÇALVES, Nadia G. e RANZI, Serlei M. F. **Educação a Ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985).** Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

GUERREIRO, Elaine e VILLELA, Tereza. A legislação educacional brasileira de 1930 a 1961 com relação a pessoa com deficiência. **HISTDBR**, v.13, n.52, 2013.

GUIMARÃES, Maria Adélia Rodrigues Guimarães. **Inclusão de alunos com deficiência no mercado de trabalho.** Monografia (Especialização em Inclusão de alunos com deficiência no mercado de trabalho). Instituto Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

GUIMARÃES, Jacqueline Tatiana da Silva. **Os discursos dos médicos do Estado do Pará nas "Teses de Doutoramento ou Inaugurais" (1929-1954):** saúde, assistência e educação da infância pobre. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

HARLOS, Franco et al. Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013). **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v.20, n.4, out./dez. 2014.

HENRIQUE, Márcio Couto. Escravos no purgatório: o leprosário do Tucunduba (Pará, século XIX). **História, Ciências, Saúde**- Manguinhos, Rio de Janeiro, v.19, dez. 2012.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos:** o breve século XX 1914-1991. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **História da educação do "deficiente mental" no Brasil:** 1876 a 1935. Tese. Unicamp, 1985.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 3.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, Marcos Cezar de Freitas (Org). **História Social da infância no Brasil.** 9. Ed. Revisada e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

JESUS, Eduardo Juan de. **Memorial da Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado do Pará.** Trajetória das prisões em Belém e origem do prédio (Sede) da SUSIPE. Belém, Pará, 2010.

LIMA, Rosângela Novaes. **De Barbalho a Gueiros:** clientelismo e política educacional no Pará. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

LOBO, Lília Ferreira. **Os infames da história:** pobres, escravos e deficientes no Brasil. 2º Edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LOUREIRO, Maria de Nazaré Paes. Psiquiatria no Estado do Pará: repetição do padrão institucional. In: **Saúde Mental em foco.** Belém: Hospital de Clínicas Gaspar Vianna, 1995.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726- 1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de Freitas (Org). **História Social da infância no Brasil.** 9. Ed. Revisada e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da criança abandonada.** 2º edição. São Paulo: UCITEC, 2006.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **História da Educação de Pessoas com Deficiências:** da antiguidade ao início do século XXI. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: 2015.

MARTINS, Marcela Barbosa**. Educação Especial em Santa Catarina:** gênese da institucionalização (décadas de 1950 e 1960). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MASSARANI, Luisa; SEIXAS, Netília; CARVALHO, Vanessa. A ciência nas páginas da Folha do Norte: um olhar ao longo de oito décadas. In: **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v.6, n.2, p.283-3000, jul/dez 2013.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6. Ed. São Paulo: Cortez, [1996] 2011.

MOGARRO, Maria João. Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas. Preservar a informação, construir a memória. **Pro-Posições**, v. 16, n. 1, jan./abri. 2005.

MONARCHA, Carlos. O triunfo da razão psicotécnica: a medida humana e equidade social. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
MONTEIRO, Benedicto. **História do Pará.** Belém: Editora Amazônia, 2006.

MONTICELLI, Fernanda. Diálogos entre o presente e o passado face ao serviço médico de inspeção escolar. **37º Reunião Nacional da ANPED.** GT 15- Educação Especial, 2015.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RF: Vozes, 2003.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na primeira república**. 2 ed. Rio de janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Sérgio Bandeira do. **Biopolíticas de saúde mental, poder disciplinar psiquiátrico e modos de subjetivação de professoras primárias internadas como loucas.** Doutorado em Educação. UFPA: 2015.

NINA, Rosinês Santiago. **Evolução Histórica da Unidade Técnica Educacional Especializada José Alvarez de Azevedo.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Estado do Pará, 2012.

NUNES, Patrícia Matos Souza. **O processo educacional do cego em Aracajú (1950- 1970)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2013.

OLIVEIRA, Gleice Izaura da Costa. **Do Patronato Agrícola à Escola Agrotécnica:** o que a história do currículo revela sobre mudanças e permanências no currículo de uma instituição de ensino técnico? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de et al. Inclusão escolar nas redes de ensino municipal e estadual em Belém do Pará. In: PRIETO, Rosângela. (Coord.). **Políticas de inclusão escolar no Brasil:** descrição e análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. Trabalho encomendado do GT-15 Educação Especial na 27º Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2004a.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial:** a problemática ética da "diferença" e da exclusão social. 2º Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004b.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Observatório Nacional de Educação Especial/ONEESP. Relatório de Caracterização de Município. Belém, 2012.

PACHECO, Maria Vera Pompêo de Camargo Pacheco. Esquirol e o surgimento da psiquiatria contemporânea. **Revista Latino Americana de Psicopatologia Fundamental.** São Paulo, v1, n.2, jun/2003.

PACHECO, Tatiana do Socorro Corrêa. **Infância, crianças e experiências educativas no Educandário Eunice Weaver em Belém do Pará (1942-1980).** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

PADILHA, Caio. Educação e inclusão no Brasil (1985-2010). **HISTDBR**, v.15, n.62, 2015.
PARÁ, Secretaria de Estado de Educação. **A Educação no Pará.** Documentário. Belém: SEDUC, 1987.

PARÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Uma proposta para a Educação Especial no Estado do Pará.** Belém: SEDUC, 1997.

PARÁ, Tribunal de Justiça. **Desembargador Otávio Marcelino Maciel** (Série Perfil dos Magistrados do Tribunal de Justiça do Estado do Pará). Belém, 2014.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. 4º edição. São Paulo: Intermeios, 2015.

PASSO Eduardo; BARROS, Regina Benevides. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliane da. **Pistas do Método da Cartografia** – Porto Alegre: Sulina, 2009.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil:** entre o povo e a nação. Editora Ática, 1990.

PEIXOTO, Antonio Luiz da Silva. Considerações gerais sobre a alienação mental (1837). In: **Revista Latino Americana de Psicopatologia Fundamental.** São Paulo, 642-682, dez.2013.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental:** da superstição à ciência. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PIMENTA, Adriene Suellen Ferreira. **Educação de meninas no Orphelinato paraense (1893-1910)**. Dissertação de Mestrado. UEPA, 2012.

PLETSCH, Marcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analiticos de Políticas Educativas**, vol.22, 2014, pp.1-25. Arizona State University, 2014.

QUADROS, Cristiane de. **Higienizar, reabilitar e normalizar:** a constituição da escola especial. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

RAFANTE, Heulália Charalo. **Helena Antipoff e o ensino na capital mineira:** a fazenda do Rosário e a educação pelo trabalho dos meninos “excepcionais” de 1940 a 1948. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

RAFANTE, Heulália Charalo. Helena Antipoff e a Fazenda do Rosário: a educação pelo trabalho de meninos “excepcionais” na década de 1940. **Revista Terapia Ocupacional**. Universidade de São Paulo, v.19, n.3, p. 144-152, set./dez. 2008.

RAFANTE, Heulália Charalo. **Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação Especial). São Carlos: UFSCAR, 2011.

RAFANTE, Heulália Charalo. Helena Antipoff e o desenvolvimento da educação especial no Brasil (1929-1961). **HISTDBR**, v.13, n.53, 2013.

RAFANTE, Heulália Charalo. Política de Educação Especial no Brasil: a relação entre o Estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do CENESP. **37º Reunião Nacional da ANPED.** GT 15- Educação Especial, 2015.

RAFANTE, Heulália Charalo; ESQUERDO, Roseli. A sociedade Pestalozzi e a educação especial em minas gerais nas décadas de 1930 e 1940**. 34º Reunião Nacional da ANPED**. GT 15- Educação Especial, 2011.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? **Educar**, Curitiba, n. 18, p. 13-28, 2001. Editora da UFPR.

RAHME, Monica e MRECH, Leny. A experiência de integração escolar italiana: elementos históricos e desafios atuais. **34º Reunião Nacional da ANPED.** GT 15- Educação Especial, 2011.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro Rangel. **História do Povo surdo em Porto Alegre:** imagens e sinais de uma trajetória cultural. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

REBELO, Andressa. A transmutação do conceito de atendimento especializado na legislação educacional brasileira (1988-2011). **36º Reunião Nacional da ANPED.** GT 15- Educação Especial, 2013.

REVISTA APAE DE BELÉM. 50 anos APAE Belém: uma trajetória de amor e luta pela inclusão. FEAPAS-PA, APAE: Belém, Pará, 2012.

RICCI, Magda e VALENTIM, Rodolfo (Orgs). **História, Loucura e Memória:** o acervo do Hospital Psiquiátrico Juliano Moreira. Belém: Secretaria de Estado de Cultura/Arquivo Público do Estado do Pará, 2009.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org). **A arte de governar crianças:** a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, Solange Maria da. Antíteses, **Díades, Dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da História da Educação de Surdos:** um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). Tese (Doutorado em Educação): 2009.

RODRIGUES, Denise Simões. **Revolução cabana e construção da identidade amazônida.** Belém: EDUEPA, 2009.

RODRIGUES, Denise Simões; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro. Uso do documento em pesquisa sócio-histórica. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação.** Belém: EDUEPA, 2010.

RODRIGUES, Eline Silva. **Inclusão escolar de pessoas com deficiência visual no município de Ipatinga (MG):** a perspectiva dos alunos e professores. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ROSSETO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no ensino superior:** vozes e significados. Tese (Doutorado em Educação). Porto alegre. URFGS, 2009.

ROSSI, Edneia Regina. Escolas reunidas e grupos escolares: traços da modernidade técnico-científica no ensino elementar (1889-1929). **Acta Scientiarum**. Human and Social Sciences. Maringa, v.39, n.3, p. 317-325, Sept-Dec., 2017.

SABINO, Elianne Barreto. **A assistência e a educação de meninas desvalidas no Colégio Nossa Senhora do Amparo na Província do Grão-Pará (1860-1889)**. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Pará, 2012.

SANTOS, Elton Castro Rodrigues dos. Escolas reunidas: um modelo entre as escolas isoladas e os grupos escolares em Mato Grosso. **Revista HISTEDBR On-Line**, nº 61, p. 290-305, mar 2015.

SARGES, Maria de Nazaré. **Memórias do Velho Intendente**. Belém: Paka-Tatu, 2002.

SIEMS- MARCONDES, Maria Edith Romano. **Educação Especial em Roraima:** história, política e memória. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SILVA, Jairo de Jesus Nascimento da. **Da Mereba-ayla à Varíola:** isolamento, vacina e intolerância popular em Belém do Pará, 1884-1904. Mestrado em História Social da Amazônia. 2009.

SILVA, Shirley. Exclusão do público, inclusão do privado: a terceirização dos serviços na educação especial. In: **24º Reunião Anual da ANPED**, 2001, Caxambu. Anais da 24º Reunião Anual da ANPED, 2001.

SILVA, Adriane Giugni da Silva. **A educação profissional de pessoas com deficiência mental.** Tese (Doutorado em Educação). Campinas: UNICAMP, 2000.

SILVA, Vera; ORSO, Paulino; SILVA, Dorisvaldo. A Política de educação especial no Estado do Paraná nas décadas de 1970 e 1980. **HISTDBR**, v.15, n.64, 2015.

SILVA, Vivian da; GALLEGO, Rita. Construções da ideia de criança “normal” nas escolas primárias brasileiras: uma analise a partir dos manuais pedagógicos entre finais do século XIX e início do XXI. **Cadernos de História da Educação**, v.10, n2, 2011.

SIRINELLI, Jean-François. Os Intelectuais. In: RÉMOND, René (Org.). **Por uma História Política.** Tradução Dora Rocha. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter. **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 2011.

SCHNEIDER, Dorith. **Classes Esquecidas**: os excepcionais do Estado da Guanabara. Rio de Janeiro, 1974. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1974.

SOARES, Maria Aparecida Leite Soares. **O oralismo como método pedagógico:** contribuição ao estudo da história da educação do surdo no Brasil. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SOUZA, Roseane Rabelo Souza. **Representações Sociais de professores sobre a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais.** Dissertação de Mestrado. Belém: UEPA, 2009a.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Especial em Sergipe do século XIX ao início do século XX:** cuidar e educar para civilizar. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009b.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. **Gênese da educação dos surdos em Aracajú.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SOFIATO, Cassia. **Do desenho à litografia:** a origem da língua brasileira de sinais. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: UNICAMP, 2011a.

SOFIATO, Cassia. Companheiros de infortúnio: a educação de surdos mudos e o repetidor Flausino da Gama. **34º Reunião Nacional da ANPED**. GT 15- Educação especial, 2011b.

SOFIATO, Cassia. Justaposições: o primeiro dicionário brasileiro de língua de sinais e a obra francesa que serviu de matriz. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v.18, n.4. Marília out./dez. 2012.

SOFIATO, Cassia e REILLY, Lucia. Justaposições: o primeiro dicionário brasileiro de língua de sinais e a obra francesa que serviu de matriz. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n.4, Marília, out./dez. 2012.

STURMER, Ingrid e THOMA, Adriana. Políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos que produzem a educação bilíngue no brasil na atualidade. **37º Reunião Nacional da ANPED**. GT 15- Educação Especial, 2015.

TAVARES JÚNIOR, Raimundo William. **Um viveiro de mestres:** a escola normal e a cidade de Belém do Pará em tempos de modernização (1890-1920). Tese (Doutorado em História Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

TELES, Margarida Maria. **A dança das mãos na significação da história:** a língua brasileira de sinais na comunidade de pessoas surdas de Aracajú/Sergipe (1960- 2002). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Sergipe, Sergipe, 2013.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **Educação especial e ação docente**: da medicina à educação. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TEZZARI, Mauren Lúcia. Educação especial: do enfoque clinico à ação docente. **34º Reunião Nacional da ANPED**. GT 15- Educação Especial, 2011.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
THOMPSON, Edward. **Costumes em comum.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Edward Palmer. **Os Românticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 50 maio-agosto. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIANNA, Arthur. **A Santa Casa da Misericórdia Paraense:** noticia histórica 1650-1902. Pará: Typografia de Alfredo Augusto Silva, 1902.

VIEIRA, Scheilla de Castro Abbud. **Formação Continuada do professor**: um estudo das contribuições do programa conhecer para acolher para a prática pedagógica inclusiva. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

VIEIRA, Carmelino Souza Junior. **Alunos cegos egressos no Instituto Benjamin Constant (IBC) no período de 1985 a 1990 e sua inserção comunitária**. Tese (Doutorado em saúde da criança e da mulher). Fundação Osvaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2006.

VILHENA, Carla Cardoso e FERREIRA, Antonio Gomes. Para bem formar uma personalidade normal. Discursos sobre como educar as crianças em revistas de Educação Familiar (1945-1958). **Revista Brasileira de História da Educação**, v.14, n2, 2014.

WEINSTEIN, Bárbara. **A Borracha na Amazônia:** expansão e decadência. São Paulo: Edusp, 1993.

Würt, Tiago. **O Escolar Excepcional:** estudos reunidos da Pedagogia Social. Editora La Salle, 1975.

Anuários

PARÁ. Anuário Estatístico do Brasil 1953. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Ano XIV, 1953.

PARÁ. Anuário Estatístico do Brasil, Rio de Janeiro: IBGE, Ano XVI, 1955.

Revistas

JINARAJADASA, Curuppumullage. O professor e a criança. In: **Escola-**revista do professorado do Pará. Diretoria Geral da Educação e Ensino Público. Belém: Instituto D. Macedo Costa. Anno 1, nº 3. Agosto de 1934.

APÊNDICE A

GUIA DE FONTES SOBRE A EDUCAÇÃO PÚBLICA PARAENSE[144]

1949-1950		
LEIS E DECRETOS	**EMENTA**	**PUBLICAÇÃO**
Lei nº 257 de 30/12/1949	Educação Pública (isenção de Impostos): Faculta a organização de hospitais, casas de saúde, postos sanitários, creches e Instituto de Ensino Primário, Secundário ou Profissional em benefício da saúde e educação pública (isenção de impostos)	DOE 28/01/1950
Decreto nº 1.711 de 28/10/1952	Dispõe sobre o estatuto dos Funcionários Públicos Civis da União.	DOE 04/03/1953
Decreto nº 1.238 de 27/02/1953	Transforma em escolas reunidas as escolas da cidade de São Sebastião de Boa Vista.	DOE 01/03/1953
Lei nº 932 de 31/12/ 1954	Transforma em provimento efetivo os cargos de Diretor de Grupos Escolares de 2º entrância e dá outras providências.	DOE 06/01/1955
Lei nº 2.656 de 31/01/1955	Cria cargos, funções gratificadas no Quadro único e dá outras providências.	DOE 17/03/1955
Lei nº 1.099 de 1/03/ 1955	Institui prêmio em favor de quem elabore um compendio de História do Pará, para uso nas escolas de entidades culturais e determina outras providências.	DOE 11/03/1955
Lei nº 1.200 de 04/08/1955	Abre o crédito especial de trezentos mil cruzeiros (Cr$ 300.000,00), em favor da União Acadêmica Paraense, como auxilio a realização, em Belém, na segunda quinzena de julho do corrente ano, do XVIII Congresso Nacional de Estudantes, promovido pela União Nacional dos Estudantes.	DOE 05/08/1955
Decreto nº 1862 de 19/09/1955	Transfere na verba Secretaria de estado de Educação e Cultura, consignação ensino	DOE 20/09/1955

[144] Esse guia sobre a educação pública paraense foi organizado a partir da pesquisa de campo realizada pela pesquisadora na Assembleia Legislativa do Pará.

	primário, subconsignação material de consumo, da dotação para equipamento de escolas públicas do interior para a dotação material de escritório, desenho, Impressos e Papelaria a importância de Cr$ 500.00,00.	
Lei nº 2.513 de 22/12/1955	Eleva padrões e cria no Serviço de Assistência Médica Social o Serviço de Assistência Médico Escolar e dá outras providências.	DOE 16/01/1955
LEI Nº 1.400 de 31/10/1956	Dá denominação e cria no Quadro Único do Funcionalismo civil do Estado cargos na Escola de Cegos. Nota de conteúdo: passa a ser denominada Escola José Alvares de Azevedo a Escola para Educação de Cegos e Amblíopes neste Estado.	DOE 02/11/1956
Lei nº 1387 de 04/10/1956	Extingue o Departamento de Assistência aos Municípios e dá outras providências.	DOE 06/10/1956
Lei nº 1443 de 05/07/1957	Abre crédito especial de Cr$ 200.000,00 em favor da União Acadêmica Paraense.	DOE 06/07/1957
Lei nº 1522 de 25/09/1957	Dispõe sobre o orçamento do Estado do Pará para o exercício de 1958.	DOE 28/01/1958
Decreto nº 2360 de 08/11/1957	Dá novo regulamento ao Instituto Lauro Sodré.	DOE 09/11/1957
Decreto nº 2542 de 08/07/1958	Cria três escolas de 1º entrância, nos lugares “Praia”, “Bem bom” e “Igarapé Preto” município de Altamira.	DOE 09/07/1958
DÉCADA DE 1960		
Decreto nº 3174 de 21/10/1960	Cria a Escola de Educação de Surdos Mudos Professor Astério de Campos, nesta capital.	DOE 22/10/1960
Lei nº 3.618 de 23/12/1965	Dispõe sobre a concessão de auxílio ao Pensionato São José e dá outras providências.	DOE 28/12/1965
Lei nº 3.625 de 27/12/1965	Dá nova estrutura à Secretaria de Estado de Saúde Pública, cria cargos necessários à	DOE 30/12/1965

	mesma, estabelece condições de funcionamento e determina outras providências	
Lei nº 3.583 de 15/12/1965	Dá nova organização à Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEDEC), cria cargos necessários à mesma, estabelece condições de funcionamento e determina outras providencias. *Vide*: *Dec.Lei 15/69- Altera a redação dos artigos 3º e 21 e revoga o artigo 22 da Lei nº 3.583, de 15.12.65, e dá nova subordinação administrativa à Biblioteca e Arquivo Público e ao Teatro da Paz. *Lei nº 3.646/66- Dá nova redação aos arts. 13 e 14 da Lei 3.583, de 15.12.65 que dá nova organização à SEDUC, cria cargos no Instituto Professor Astério de Campos e dá outras providências	DOE 18/12/1965
Lei nº 3.669 de 11/02/1966	Cria o Fundo Estadual de Educação e dá outras providências.	DOE 15/02/1966
Decreto nº 5.239 de 26/09/1966	Regulamenta o Fundo Estadual de Educação, criado pela Lei nº3669, de 11.02.1966	DOE 29/09/1966
Decreto nº 5.249 de 06/10/1966	Regulamenta a Lei n.3583, de 15 de dezembro de 1965, que deu nova organização à Secretaria de Estado de Educação e Cultura- SEDEC.	DOE 12/10/1966
Lei nº 3.805 de 27/12/1966	Recursos Financeiros: Transfere para a Fundação Educacional do Estado do Pará-FEP as dotações constantes do Orçamento para 1967, destinada aos estabelecimentos de ensino médio e superior do estado.	DOE 30/12/1966
Lei nº 4.093 de 05/02/1968	Sobre a criação e finalidades do Conselho Estadual de Educação- Sistema Estadual de Educação	DOE 09/02/1968
DÉCADA DE 1970		
Decreto nº 7.394 de 31/12/1970	Regulamenta o Decreto de reorganização administrativa da Secretaria de Estado de Educação.	DOE 12/01/1971
Lei nº 4.359 de 07/10/1971	Cria o Prêmio de Educação do Estado do Pará e dá outras providencias	DOE 16/10/1971

Lei nº 4.391 de 07/06/1972	Fixa normas para o ensino de 1º e 2º graus, no Estado do Pará e dá outras providências.	DOE 13/06/1972
Lei nº 4398 de 14/07/1972	Dispõe sobre a Reorganização Administrativa da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providencias.	DOE 22/07/1972
Lei nº 4.785 de 12/07/1978	Estabelece obrigatoriedade de aulas sobre toxicomania e doenças venéreas nas escolas de 1º grau no Estado do Pará e dá outras providencias	DOE 18/07/1978
Lei nº 4.807 de 11/12/1978	Fixa os valores de vencimento do Grupo Magistério, código CEP-M-400, a nível de ensino de 1ºgrau, do quadro de provimento permanente do serviço público civil do Estado e dá outras providências.	DOE 04/01/1979
DÉCADA DE 1980		
Lei nº 4999 de 10/12/1981	Fixa normas para a denominação das Escolas Estaduais de 2º Grau e dá outras providências.	DOE 18/12/1981
Lei nº 5.090 de 07/11/1983	Autoriza a inclusão da disciplina "ECOLOGIA" NO ENSINO DE 1º Grau e dá outras providências.	DOE 29/11/1983
Lei nº 5.203 de 10/12/1984	Autoriza o poder executivo a criar a Comissão de Estudos Sobre as Necessidades do Magistério de 1º e 2º Graus do Estado do Pará e dá outras providências.	DOE 31/12/1984
Lei nº 5.470 DE 16/08/1988	Declara de Utilidade Pública para o Estado do Pará a ASSOCIAÇÃO PARAENSE DOS DEFICIENTES VISUAIS.	DOE 31/08/1988
Decreto nº 5.551 de 28/11/1988	Informática: Institui o Programa Centro de Informática e Educação do Pará- CIED-PA e dá outras providencias	DOE 29/07/1988
Decreto nº 6069 de 09/05/1989	Altera a estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação.	DOE 10/05/1989
Lei nº 5564 de 27/10/1989	Declara de utilidade pública para o Estado do Pará, a "Associação Paraense das Pessoas Deficientes" e dá outras providências.	DOE 24/11/1989

DECADA DE 1990		
Lei Nº 5583 de 03/01/1990	Dispõe sobre a manutenção do ensino de Sociologia e filosofia nas escolas públicas de 2º Grau- respeitando o conteúdo mínimo de ensino médio estabelecido pela União.	DOE 09/01/1990
Lei nº 5.600 de 15/06/1990	Educação Ambiental: Dispõem sobre a promoção da educação ambiental em todos os níveis de acordo com o artigo 255, inciso IV da Constituição Estadual, e dá outras providencias	DOE 29/06/1990
Lei Complementar 06 de 27/02/1991	Dispõem sobre o funcionamento do Conselho Escolar dos Estabelecimentos de Ensino de 1º e 2º graus da rede pública do Estado do Pará	DOE 05/03/1991
Lei nº 5782 de 20/12/1993	Assegura aos deficientes, gestantes e idosos o direito a atendimento preferencial e dá outras providencias.	DOE 22/12/1993
Decreto nº 2.425 de 29/03/1994	Educação Religiosa: Altera o Decreto nº 3.770 de 15/04/1985	DOE 30/03/1994
Decreto nº 3.770 de 15/04/1985	Educação Religiosa- cursos-Magistério: Dispõem sobre a inclusão dos Cursos de Educação Religiosa entre as habilitações exercidas para o nível 4 do Grupo Magistério	DOE 16/04/1985
Lei nº 5.857 de 09/05/1995	Dispõem sobre a política estadual do Meio Ambiente e dá outras providencias	DOE 11/05/1995
Lei nº 5.964 de 17/05/1996	Institui a Semana dos Direitos Humanos na rede pública estadual de ensino e dá outras providencias	DOE 20/05/1996
Lei nº 5.977 de 10/07/1996	Educação ambiental: Dispõe sobre a proteção à fauna silvestre no Estado do Para	DOE 12/07/1996
Lei nº 5.989 de 09/08/1996	Institui o Programa Integrado de Educação em Alcoolismo no âmbito do Estado do Pará e dá outras providencias	DOE 13/08/1996
Decreto nº 2.424 de 16/10/1997	Dispõem sobre a municipalização das atividades de saúde pública e do ensino fundamental no âmbito da Administração pública estadual	DOE 20/10/1997
Lei nº 6.034 de 11/03/1997	Educação Especial: Declara de utilidade pública para o Estado do Pará o Centro Integrado Especial- CIEES	DOE 13/03/1997
Lei nº 6.044 de 16/04/1997	Cria o Fundo Estadual de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.	DOE 18/04/1997

Lei nº 6.061 de 22/07/1997	Educação Alimentar: Institui o Conselho Estadual de Alimentação Escolar e dá outras providencias	DOE 23/07/1997
Resolução (SEDUC) 630 de 26/11/1997	Estabelece normas gerais para importação do Regime instituído pela Lei nº 9394/96, que fixa as diretrizes e bases para a educação	DOE 12/12/1997
Resolução (SEDUC) 630 de 26/11/97	Educação Infantil: Estabelece normas gerais para importação do Regime instituído pela Lei nº 9394/96, que fixa diretrizes e bases para educação	DOE 12/12/1997
Decreto nº 2.568 de 17/12/1997	Educação Alimentar: Nomeia os representantes das entidades componentes do Conselho Estadual de Alimentação do Pará	DOE 18/12/1997
Lei nº 6.150 de 27/07/1998	Assegura matrícula aos portadores de deficiência locomotora na escola pública mais próxima de sua residência e dá outras providencias.	DOE 28/07/1998
Lei nº 6.170 de 15/12/1998	Regulamenta o Sistema Estadual de Ensino do Pará e dá outras providencias. Educação Especial: Vide: *Lei nº2.840/63 *Lei Federal nº 9394/96 *Lei nº4.526/74 *Revoga a Lei 4.391/72- DOE 13.06.72	DOE 17/12/1998.
Decreto nº 3.144 de 30/10/1998	Dispõem sobre a isenção do ICMS na importação de bens destinados a ensino e pesquisa cientifica	DOE 09/11/1998
Lei nº 6.168 de 07/12/1998	Institui o Código Estadual de Qualidade dos Serviços Públicos e dá outras providencias	DOE 07/12/1998
Lei nº 6.170 de 15/12/1998	Educação Profissional: Regulamenta o Sistema Estadual de Ensino do Pará e dá outras providencias	DOE 17/12/1998
Decreto de 05/05/ 1999	Nomeia representante da Assembleia Legislativa para o Conselho Estadual de Educação e dá outras providencias	DOE 06/05/1999
Decreto nº 3.621 de 26/08/1999	Aprova o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação (CEE)	DOE 27/08/1999
Lei nº 6.239 de 09/08/1999	Dispõe sobre a redistribuição da quota estadual do “Salário Educação”, destinado ao Estado do Pará, e dá outras providencias	DOE 11/03/1999
Decreto nº 3.632 de 03/09/1999	Educação Ambiental: Cria a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado do Pará-CINEA	DOE 08/09/1999
Decreto nº 3.847 de 29/12/1999	Dispõem sobre a isenção do ICMS nas saídas promovidas por instituições de assistência social e educação, sem fins lucrativos	DOE 30/12/1999

ANOS 2000		
Lei nº 6281 de 17/01/2000	Ficam isentos da taxa de inscrição no vestibular, junto à Universidade Estadual do Pará, os alunos comprovadamente pobres na forma da lei.	19/01/2000
Decreto nº 4.014 de 24/04/2000	Educação Fiscal: Institui o Programa de Educação Fiscal, a ser implantado no Estado do Pará e cria o Grupo de Educação Fiscal	DOE 26/04/2000
Lei nº 6.323 de 06/11/2000	Insere o conteúdo programático "Noções sobre os direitos dos consumidores", nas grades curriculares dos ensinos fundamental e médio das escolas públicas e privadas integrantes do Sistema Estadual de Educação e dá outras providencias	DOE 07/11/2000
Lei nº 6360 de 27/04/2001	Declara de utilidade pública para o Estado do Pará, a APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Parauapebas, e dá outras providências.	DOE 02/05/2001
Lei nº 6382 de 3/09/2001	Estabelece o período de férias escolares no Estado do Pará, e dá outras providencias.	DOE 09/01/2004
Lei nº 6422 de 17/12/2001	Declara de utilidade pública para o Estado do Pará a Associação de Deficientes Visuais do Baixo Amazonas- ADEVIBAM, e dá outras providências.	DOE 19/12/2001
Lei nº 6466 de 11/07/2002	Declara de utilidade pública para o Estado do Pará a associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Abaetetuba- APAE e dá outras providências.	DOE 15.07.2002
LEI nº 6573 de 12/08/2003	Dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior, de ensino médio, de educação profissional de ensino médio e superior e de educação especial nos órgãos da administração direta, das autarquias e das fundações do Estado do Pará.	DOE 13/08/2003
Decreto nº 1.638 de 08/06/2005	Educação Ambiental: Altera o Decreto nº 3.632 de 03 de setembro de 1999, que cria a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Pará- CINEA	DOE 10/06/2005
Decreto nº 1.772 de 13/09/2005	Institui o Programa Especial de Formação continuada, destinada aos integrantes do Quadro de Magistério Efetivo da Secretaria Executiva de Estado de	DOE 14/09/2005

	Educação, objetivando a melhoria da qualidade de ensino.	
Lei nº 6.764 de 23/06/2005	Inclui no Ensino Fundamental e médio a disciplina extracurricular "Noções de Segurança Preventiva e Cidadania" e dá outras providencias	DOE 24/06/2005
Lei nº 6899 de 23/08/2006	Institui o Dia Estadual da Pessoa Portadora de Deficiência.	DOE 24/08/2006
Lei nº 6449 de 16/03/2007 Ementa:	Declara e reconhece de utilidade pública para o Estado do Pará, o "Clube dos Deficientes Físicos do Pará- ALL STAR RODAS" e dá outras providências.	DOE 20/03/2007
Lei nº 7033 de 31/08/2007	Declara e reconhece de utilidade pública para o Estado do Pará, a Associação dos Deficientes Físicos de Santarém- ADEFIS e dá outras providências.	DOE 03/09/2007
Decreto nº 028 de 28/02/2007	Regulamenta, no âmbito do Estado do Pará, a gestão de recursos originários ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação- FUNDEB, a possibilidade de celebração de convênios com municípios para a transferência imediata de recursos de Fundo, institui o Conselho de Acompanhamento e Controle Social sobre a distribuição e transferência imediata de recursos do Fundo, institui o Conselho de Acompanhamento e Controle Social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do Fundo, e dá outras providências	DOE 01/03/2007
Decreto nº 259 de 03/07/2007	Altera o Decreto de instituição do Programa Especial De Formação Continuada, destinado aos integrantes do quadro de magistério efetivo da Secretaria Executiva de Estado de Educação, objetivando a melhoria da qualidade de ensino	DOE 04/07/2007
Lei nº 7134 de 09/05/2008	Institui a Política de Prevenção à Violência contra Educadores da Rede de Ensino Fundamental e Médio do Estado do Pará.	DOE 12/04/2008
Lei nº 7204 de 23/09/2008	Cria o Conselho Estadual dos Direitos das Pessoas com Deficiência e dá outras providências.	DOE 24/09/2008
Lei nº 7.303 de 2/09/2009	Dispõe sobre o fornecimento de contas de energia elétrica, agua e telefone em código	DOE 04/09/2009

	braille para cegos e deficientes visuais no Estado do Pará.	
LEI nº 7.329 de 17/11/2009	Institui a "Olimpíada Escolar de Literatura e Artes Plásticas" em todas as escolas da rede de ensino infantil, fundamental e médio no Estado do Pará.	DOE 19/11/2009
Lei nº 7.344 de 23/11/ 2009	Declara e reconhece como de utilidade pública para o Estado do Pará, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE de Bragança e dá outras providencias.	DOE 25/11/2009
Lei nº 7.387 de 30/03/2010	Declara e reconhece como de utilidade pública para o Estado do Pará, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE de Tucumã e dá outras providencias.	DOE 01/04/2010
Lei nº 7.660 de 26/09/2012	Institui o Dia do Voluntário da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE e dá outras providencias	DOE 27/09/2012
Lei nº 7.684 de 18/12/2012	Declara e reconhece como de utilidade pública para o Estado do Pará, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE de Ananindeua e dá outras providencias	DOE 20/12/2012

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA

ITINERÁRIOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARÁ: PERSPECTIVAS A PARTIR DA HISTÓRIA SOCIAL

Identificação

-Nome:

- Nascimento: (local e data):

Se não nasceu no Pará, com quantos anos veio para cá?

Relação com a instituição (trabalho).

- Categoria na instituição:

- Desde quando está aqui:

- Por que veio trabalhar aqui?

O país, o estado e a cidade.

- Questões políticas (nacionais e regionais) que atravessaram sua atuação.

- Questões econômicas (nacionais e regionais) que atravessaram sua atuação.

- Questões educacionais (nacionais e regionais) que atravessaram sua atuação.

A história da sua instituição

- A formação, o papel desempenhado na sociedade. Como essa instituição era vista pela sociedade.

-Que trabalhos eram desenvolvidos, que serviços eram ofertados, que métodos eram desenvolvidos e que resultados eram alcançados.

- Que discussões educacionais (modelos educacionais) nacionais e regionais regiam os trabalhos desenvolvidos.

- Que discussões políticas nacionais e regionais emergiam nos diferentes momentos da instituição.

- Que discussões acerca do direito a educação emergiam nos diferentes momentos da instituição.

As diretrizes para a educação especial

- Que diretrizes para a educação especial perpassam sua atuação.

- O que essas diretrizes apontavam e suas consequências.

- O que se discutia na educação especial.

- Quem era e como eram vistos os alunos da educação especial.

- As atualizações (formações continuadas).

A relação público e privado.

- A relação entre as instituições que atravessaram sua atuação.

- Que instituições aparecem com maior expressão, e que papel elas desempenhavam no contexto paraense.

- A relação entre as escolas regulares e as especializadas.

Escolarização

- A presença dos alunos com deficiência na escola.

- As situações de aprendizado, de não- aprendizado.

- Os problemas de acesso e permanência.

- A estrutura escolar e sua eventual discrepância com a demanda.

Outros dados.

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CEDENTE:

_____

Nacionalidade: _____ Estado Civil:

_____

Profissão:

_____

Residente e domiciliado na

_____

CESSIONÁRIO: Universidade de São Paulo / Faculdade de Educação/ Programa de pós-Graduação em Educação/ Curso de Doutorado estabelecido na Avenida da Universidade, 308- São Paulo- SP.

Objeto: entrevistas gravadas, fotografadas, filmadas e cessão de fotografias para o Projeto de Pesquisa Itinerários da Educação Especial no Estado do Pará.

Do Uso: Declaro ceder ao Projeto de Pesquisa "Itinerários da Educação Especial no Estado do Pará" desenvolvido pela aluna Roseane Rabelo Souza Farias, e orientado pela Profa. Dr. Shirley Silva, sem quaisquer restrições quanto aos efeitos patrimoniais e financeiros as gravações de voz e de imagem, de caráter histórico e documental, realizado no período de janeiro a fevereiro de 2016, na cidade de Belém estado do Pará, registrados pela própria discente.

A responsável pelo Projeto de Pesquisa fica autorizada a utilizar o material gravado, divulgar e publicar, para fins de pesquisa, como relatório de pesquisa, edição de documento, em vídeo, cd room, fotos ou livro, no todo ou em parte, editado ou não, com a ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autor.

Belém, _____ / _____ /_____

Assinatura do cedente