UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AMANDA FERREIRA TAVARES FREITAS

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM SANTARÉM-PA: EMBARCANDO NOS (DES)CAMINHOS DA HISTÓRIA (2008-2019)

SANTARÉM-PARÁ
2026

AMANDA FERREIRA TAVARES FREITAS

A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM SANTARÉM-PA: EMBARCANDO NOS (DES)CAMINHOS DA HISTÓRIA (2008-2019)

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Oeste do Pará, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares

SANTARÉM-PARÁ
2026

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

F866e Freitas, Amanda Ferreira Tavares

A educação de pessoas com deficiência em Santarém-PA: embarcando nos (des)caminhos da história (2008-2019). / Amanda Ferreira Tavares Freitas. – Santarém, 2026.

178 p. : il.

Inclui bibliografias.

Orientador: Anselmo Alencar Colares.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação Especial em Santarém. 2. Educação para pessoas com deficiência. 3. História da Educação. I. Silva, Danielle Wagner, *orient*. II. Título.

CDD: 23 ed. 371.9098115

Bibliotecária - Documentalista: Cátia Alvarez – CRB/2 843

Universidade Federal do Oeste do Pará
Instituto de Ciências da Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

ATA

Nº **140**

Ata da Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/Ufopa), referente à dissertação apresentada pela discente **Amanda Ferreira Tavares Freitas**, sob orientação do Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares, vinculada à Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

No dia dezesseis de dezembro de dois mil e vinte e cinco, às oito horas e trinta minutos, em formato híbrido, na Sala R10 do Iced/Ufopa, pelo link (https://meet.google.com/esz-hxmf-pgu), reuniu-se a Comissão Examinadora para avaliar a discente **Amanda Ferreira Tavares Freitas**, pela apresentação de sua dissertação intitulada: "A Educação de Pessoas com Deficiência em Santarém-Pa: embarcando nos (Des)Caminhos da História (2008-2019)". A Comissão Examinadora foi composta, conforme determina o Regimento do PPGE, pelos docentes: Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares (Presidente), Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos (PPGE/UFSCAR – membro titular externo) e Profa. Dra. Daiane Pinheiro (PPGE/Ufopa – membro titular interno). Após a apresentação da discente, foi dada a palavra aos examinadores para a arguição, tendo a candidata respondido às perguntas formuladas. Em seguida, a Comissão Examinadora reuniu-se para proceder à avaliação, atribuindo o seguinte parecer: APROVADA. Nada mais havendo a tratar, o Presidente da Banca Examinadora deu por encerrados os trabalhos, sendo lavrada a presente Ata, que será devidamente assinada pelo Presidente, pelos examinadores e pela discente.

Santarém, 16 de dezembro de 2025.

gov.br Documento assinado digitalmente
ANSELMO ALENCAR COLARES
Data: 18/12/2025 12:49:54-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares
(Orientador - Presidente)

Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos
(Ufscar, Membro externo)

gov.br Documento assinado digitalmente
MARIA CRISTINA DOS SANTOS
Data: 05/01/2026 10:30:49-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Daiane Pinheiro
(Ufopa, Membro Interno)

gov.br Documento assinado digitalmente
DAIANE PINHEIRO
Data: 18/12/2025 17:09:02-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Amanda Ferreira Tavares Freitas
(PPGE - Discente)

gov.br Documento assinado digitalmente
AMANDA FERREIRA TAVARES FREITAS
Data: 05/01/2026 09:53:26-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

À minha primeira família: minha mãe Lucicléia, meu pai Ledivaldo e minhas irmãs Ailanda e Larissa, minha rede de apoio mais antiga e mais fiel. Vocês são o meu lar, o chão onde minhas raízes se firmam e o lugar para onde sempre posso voltar.

À família que construí: meu marido e companheiro Andrei e minhas preciosidades, Luna e Laura, com a esperança de que elas cresçam acreditando em um mundo mais justo e humano, e que ajudem a transformá-lo.

Aos meus sobrinhos, Lucas e José, este último, inspiração viva que deu sentido e direção a esta pesquisa.

E, por fim, a todas as pessoas com deficiência que, ignoradas pelo sistema, permaneceram à margem da sociedade e afastadas do direito de aprender. Que esta pesquisa seja também um gesto de reconhecimento e resistência.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto do coletivo. Sinto-me feliz ao chegar a este momento e poder olhar para trás, reconhecendo a estrada percorrida, não como um ponto de chegada, mas como parte de um percurso que continua a se construir. Revisitar essa caminhada é também revisitar os seus (des)caminhos, os desafios enfrentados, as paisagens que se revelaram, sobretudo, as presenças que me acompanharam, oferecendo coragem e companhia quando o caminho parecia solitário.

Gratidão a Deus, aquele que fortaleceu minhas mãos para a luta e guiou meus passos nas horas de incerteza. Pela presença constante em cada amanhecer e pelo alimento diário de coragem, esperança e perseverança, que nunca me faltou.

À Ufopa, pela oportunidade de crescimento acadêmico e profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFOPA) e aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR/UFOPA), pela troca de conhecimentos ao longo desta trajetória. Em especial, aos colegas Juliana, Rayane e Kadson, que, mais do que companheiros de grupo de pesquisa, tornaram-se amigos durante essa caminhada.

Ao meu querido orientador, professor doutor Anselmo Alencar Colares, pela confiança, pela liberdade acadêmica, pela paciência, pela leitura atenta, mas, acima de tudo, pelo exemplo inspirador de educador comprometido e humano.

À professora doutora Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, que, mesmo não sendo minha orientadora, acolheu este trabalho com generosidade, fortalecendo este percurso.

À professora doutora Daiane Pinheiro e à professora doutora Maria Cristina dos Santos, pelas valiosas contribuições ao texto e pela generosidade na partilha de saberes, que foram responsáveis por um significativo aperfeiçoamento desta pesquisa.

Ao Instituto Cultural Boanerges Sena (ICBS), pelo apoio material em fontes diversas, fundamentais para esta pesquisa.

Aos colegas da turma de mestrado (2023/2024), pelo convívio respeitoso, harmonioso e colaborativo ao longo dessa trajetória.

Aos colegas e amigos servidores da Pró-Reitoria de Gestão Estudantil, em especial à equipe da Diretoria de Políticas Estudantis e Ações Afirmativas, no

nome da Prof. Drª Wania Alexandrino, Giselle Vale e Heliene Pimentel. Mulheres fortes, comprometidas, que ofereceram apoio, amizade, risadas e incentivo. Trabalhar com vocês tornou-se não apenas fácil, mas também prazeroso e inspirador.

Aos queridos Ivanilson Cardoso e Jerter Resende. São fontes de histórias e saberes, que me ofereceram fragmentos de memória, vivências e reflexões que iluminaram caminhos e enriqueceram profundamente esta pesquisa.

Ao meu pai Ledivaldo, que carregou muito peso nas costas para que eu e minhas irmãs pudéssemos carregar somente os livros. Cada escolha minha tem um pouco dele. Cada conquista minha, tem o suor, o cansaço e o amor que ele não falou em palavras, mas deixou em cada gesto.

À minha mãe, Lucicleia, que é um verdadeiro cais em meio ao caos e minha maior inspiração. Esta conquista também é dela, que se realiza ao nos ver trilhando nossos próprios caminhos.

Às minhas irmãs, Ailanda e Larissa, minha rede de apoio materna, companheiras inseparáveis cuja presença tornou possíveis tantos passos desta caminhada. Sem elas, nada seria igual.

À Thays, que, para as pessoas mais preciosas da minha vida (Luna e Laura) se tornou “tia Thays”, proporcionando-me a tranquilidade necessária para me dedicar à produção acadêmica e permitindo que meu coração e minha mente se concentrassem na pesquisa.

Ao meu esposo, Andrei, companheiro desta caminhada e de tantas outras. Ninguém conhece tão profundamente esta trajetória, como ele. Obrigada por toda disposição em me ajudar, por facilitar a escrita da pesquisa sendo um pai presente, por saber dizer as palavras certas nos momentos certos, por acalmar, fortalecer e compartilhar desafios e sonhos, sempre acreditando mais em mim do que eu mesma.

Às minhas filhas, Luna e Laura, que me tornaram mãe, o título do qual mais me orgulho. Elas transformaram minha vida de ponta a cabeça, bagunçando minha rotina, mas, ao mesmo tempo, ampliando minha coragem, iluminando meus dias e fortalecendo ainda mais minha vontade de seguir adiante, aprender e sonhar. Tudo que faço é por elas e para elas.

Hoje, a palavra que sintetiza toda essa trajetória é gratidão.

“Deficiente” é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino.

“Louco” é quem não procura ser feliz com o que possui.

“Cego” é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria. E só tem olhos para seus míseros problemas e pequenas dores.

“Surdo” é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e quer garantir seus tostões no fim do mês.

“Mudo” é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

“Paralítico” é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda.

“Anão” é quem não sabe deixar o amor crescer(...)

(Mário Quintana)

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo analisar, sob uma perspectiva histórica, o processo de constituição da educação para pessoas com deficiência, público-alvo da Educação Especial, na rede municipal de ensino de Santarém/Pará, tomando por base de pesquisa o período de 2008 a 2019. A escolha desse recorte temporal deve-se à relevância dos debates sobre políticas públicas para a Educação Especial intensificados a partir de 2008, com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e a publicação de normativas que a regulamentaram. Esse marco representou uma mudança significativa na abordagem da educação para pessoas com deficiência no Brasil, consolidando o compromisso institucional com a inclusão e a equidade. O ano de 2019, por sua vez, marca um ponto de inflexão, pois a pandemia de Covid-19, em 2020, interrompeu o ensino presencial, limitando a análise das práticas inclusivas subsequentes. Os objetivos específicos da pesquisa são: a) contextualizar como as condições materiais, culturais e políticas de diferentes períodos estruturaram as práticas sociais e institucionais direcionadas às pessoas com deficiência, evidenciando tensões, rupturas e permanências; b) problematizar como as políticas públicas destinadas à educação das pessoas com deficiência emergiram historicamente como respostas às demandas sociais e educacionais de cada período, revelando contradições entre os processos de inclusão e os mecanismos de regulação social; c) registrar, a partir da análise documental de diversas fontes (legislações, relatórios, registros municipais, dados censitários e reportagens locais), o desenvolvimento da educação para pessoas com deficiência na rede municipal de Santarém/Pará, identificando aproximações e distanciamentos em relação às políticas nacionais. Trata-se de uma pesquisa de abordagem histórica e qualitativa, baseada em análise documental e revisão bibliográfica, à luz do materialismo histórico-dialético. O estudo parte da compreensão de que a defesa de uma escola para todos está intrinsecamente vinculada à luta de classes e a uma perspectiva histórico-filosófica e político-social de emancipação humana. Conclui-se que o período analisado revela um movimento de consolidação e tensionamento das políticas educacionais para pessoas com deficiência no município de Santarém, marcado por avanços institucionais, mas também por desafios estruturais e culturais persistentes. Observa-se que, em diversos momentos, o município acompanhou as orientações e diretrizes do cenário nacional, mesmo situando-se no interior do estado do Pará, contudo, a distância dos grandes centros urbanos impôs limites à efetivação dessas políticas, especialmente em relação às condições materiais, à formação docente e à oferta de serviços de apoio especializados. Esses fatores evidenciam que a concretização da educação para pessoas com deficiência depende tanto da adesão normativa quanto da superação das desigualdades regionais que ainda marcam o território brasileiro.

Palavras-chave: Educação Especial em Santarém; Educação para pessoas com deficiência; História da Educação.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze, from a historical perspective, the process of constituting education for people with disabilities, the target population of Special Education, within the municipal school system of Santarém, Pará, focusing on the period from 2008 to 2019. The choice of this time frame is due to the relevance of public policy debates on Special Education that intensified from 2008 onward, with the creation of the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI) and the publication of the regulations that shaped its implementation. This milestone represented a significant shift in the approach to education for people with disabilities in Brazil, consolidating the institutional commitment to inclusion and equity. The year 2019, in turn, marks an inflection point, since the Covid-19 pandemic in 2020 interrupted in-person schooling, limiting the analysis of subsequent inclusive practices. The specific objectives of the research are: a) to contextualize how the material, cultural, and political conditions of different periods structured the social and institutional practices directed toward people with disabilities, highlighting tensions, ruptures, and continuities; b) to problematize how public policies aimed at the education of people with disabilities historically emerged as responses to the social and educational demands of each period, revealing contradictions between inclusion processes and mechanisms of social regulation; c) to document, based on the analysis of various sources (legislation, reports, municipal records, census data, and local news articles), the development of education for people with disabilities in the municipal school system of Santarém, Pará, identifying points of convergence and divergence in relation to national policies. This is a historical and qualitative study grounded in documentary analysis and literature review, guided by the theoretical framework of historical-dialectical materialism. The study is based on the understanding that the defense of a school for all is intrinsically linked to class struggle and to a historical-philosophical and socio-political perspective of human emancipation. The findings indicate that the period analyzed reveals a movement of consolidation and tension in educational policies for people with disabilities in the municipality of Santarém, marked by institutional advances but also by persistent structural and cultural challenges. It is observed that, in several moments, the municipality followed the guidelines and orientations of the national context, despite being located in the interior of the state of Pará. However, the distance from major urban centers imposed limitations on the implementation of these policies, especially regarding material conditions, teacher training, and the availability of specialized support services. These factors demonstrate that the realization of education for people with disabilities depends not only on normative adherence but also on overcoming the regional inequalities that continue to shape the Brazilian territory.

Keywords: Special Education in Santarém; Education for People with Disabilities; History of Education.

LISTA DE SIGLAS

Adevibam	Associação dos Deficientes Visuais do Baixo Amazonas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AACD	Associação de Assistência à Criança Defeituosa
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPC	Benefício de Prestação Continuada
Cedesp	Centro de Educação Especial
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNAIPD	Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes
DEES	Departamento de Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
Fenapaes	Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
FME	Fórum Municipal de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HISTEDBR	História, Sociedade e Educação no Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICBS	Instituto Cultural Boanerges Sena
Iespes	Instituto Esperança de Ensino Superior
IFPA	Instituto Federal do Pará
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LBI	Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Queer, Interssexuais, Assexuais, Pansexuais, não-binários.
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pará
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PCD	Pessoa com deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PT	Partido dos Trabalhadores
RBHE	Revista Brasileira de História da Educação
Seduc	Secretaria Estadual de Educação
Semed	Secretaria Municipal de Educação
Senai	Serviço Nacional de Aprendizado Industrial
Sesi	Serviço Social da Indústria
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
Uepa	Universidade do Estado do Pará
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará
Ulbra	Universidade Luterana do Brasil
Unama	Centro Universitário da Amazônia

URE	Unidade Regional de Ensino
USAID	United States Agency International for Development

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Encontro das águas em frente da cidade de Santarém 39
Figura 2 - Frente da cidade de Santarém.....40
Figura 3 - A educação especial em Santarém.....108
Figura 4 - Santarém terá moderno centro de recuperação de excepcionais.....112
Figura 5 - Santarém terá moderno centro de recuperação de excepcionais 114
Figura 6 - Deficientes visuais em assembleia 116
Figura 7 - Biblioteca Braile comemora 5º aniversário.....116
Figura 8 - Centro Regional da LBA 118
Figura 9 - Professores: educação especial 119
Figura 10 - Professoras recebendo treinamento 119
Figura 11 - Treinamento no Núcleo vai até o dia 30.....120
Figura 12 - Professores fazem curso de Educação Especial 124
Figura 13 - Santarém terá educação especial em 92.....126
Figura 14 - Professores recebem capacitação sobre Libras 153
Figura 15 - Encontro debate educação inclusiva.....154
Figura 16 - Profissionais do AEE participam de programação 154

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas na Educação Especial (2008-2019) 143
Tabela 2 - Matrículas de estudantes PAEE por etapa de ensino na Rede Municipal de Santarém (2014–2019) 144
Tabela 3 - Escolas que ofertam AEE (por zona) 147
Tabela 4 - Zona Urbana: Escolas com alunos PAEE vs. Escolas com AEE (2014–2019) 148
Tabela 5 - Zona Rural: Escolas com alunos PAEE vs. Escolas com AEE (2014–2019) 148
Tabela 6 - Acessibilidade Arquitetônica na Rede Municipal de Santarém (2010–2019) 150
Tabela 7 - Docentes que atendem alunos PAEE 155

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18

2 ITINERÁRIOS DA PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS NO PROCESSO INVESTIGATIVO 22

2.1 O problema da pesquisa: questionamentos e fundamentos teóricos 22

2.2 A definição do objeto: delimitação, justificativa e objetivos da pesquisa 23

2.3 O percurso metodológico da pesquisa: método, definições e procedimentos 27

2.3.1 O método de investigação e as categorias que orientam a análise 28

2.3.2 Aspectos metodológicos e etapas da pesquisa.....33

2.4 Santarém como lócus da pesquisa: contexto e significados do estudo ... 38

3 AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA HISTÓRIA: DA INVISIBILIDADE AO RECONHECIMENTO DE DIREITOS 43

3.1 De "invisíveis" a "criaturas sobrenaturais" 44

3.2 De "monstros" a "amaldiçoados" 50

3.3 De "doentes" a "degenerados" 55

3.4 De "anormais" a pessoas com deficiência 61

4 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CONTRADIÇÕES, RUPTURAS E PERMANÊNCIAS 78

4.1 Da colônia ao Império: o assistencialismo como destino 79

4.2 Da República Velha: a educação legitimada em nome da ordem e do progresso 84

4.3 Da Era Vargas à Ditadura Militar: emergência das legislações e expansão das escolas especiais 90

4.4 Da Nova República: reconfigurações da educação para pessoas com deficiência 96

5 A EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM SANTARÉM: CAMINHOS, AVANÇOS E DESAFIOS 103

5.1 A Institucionalização da Educação para pessoas com deficiência em Santarém: raízes históricas e influências estaduais 104

5.2 Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Políticas Nacionais e efeitos locais em Santarém 130

5.3 Estrutura e Funcionamento da Rede Municipal de Santarém 141

5.3.1 Das matrículas 142
5.3.2 Da Infraestrutura 146
5.3.3 Do corpo docente e da formação continuada 152
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 157
REFERÊNCIAS 161
ANEXOS 172

1 INTRODUÇÃO

A escolarização de pessoas com deficiência (PCD) no Brasil é resultado de um longo e complexo percurso histórico, marcado por exclusões, silenciamentos e intensas disputas políticas e sociais (Jannuzzi, 2012; Mazzotta, 2011). Antes de se consolidar como campo de direito e política pública, a educação destinada a esses sujeitos foi permeada por práticas assistencialistas, filantrópicas e medicalizantes, que por muito tempo os mantiveram à margem dos espaços escolares (Bueno, 1993).

No contexto da Amazônia Paraense, essa trajetória assume contornos singulares. A vastidão territorial, a diversidade sociocultural e as desigualdades históricas de acesso à educação tornam o estudo da educação para esses sujeitos ainda mais complexo e necessário (Oliveria, 2024). Em regiões como o oeste do Pará, compreender como as políticas nacionais se materializam no cotidiano escolar exige reconhecer as especificidades amazônicas, marcadas por grandes distâncias geográficas, limitações estruturais, escassez de recursos humanos especializados e dinâmicas socioculturais próprias, que entrelaçam saberes tradicionais, comunitários e escolares.

Nesse sentido, esta dissertação tem como propósito analisar, historicamente, o processo de constituição da educação para pessoas com deficiência na rede municipal de ensino de Santarém, no período de 2008 a 2019, buscando compreender como as políticas nacionais foram apropriadas, ressignificadas e materializadas no contexto local. Parte-se do entendimento de que as políticas públicas não se implementam de forma homogênea, mas são atravessadas por disputas, resistências e mediações próprias dos territórios onde se concretizam (Saviani, 2010).

Compreender essa trajetória implica reconhecer as relações entre o universal e o singular, conforme destaca Colares (2022), ao afirmar que a análise das políticas educacionais na Amazônia exige considerar as lutas, as resistências e as especificidades locais, bem como o fortalecimento de relações interculturais capazes de promover melhorias reais na qualidade de vida dos povos que habitam esse território. Assim, pensar a educação para pessoas com deficiência em Santarém significa reconhecer a pluralidade de contextos e vozes que compõem o

cenário educacional amazônico e que desafiam a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Embora esta pesquisa trate especificamente da educação de pessoas com deficiência, tal processo não pode ser compreendido de forma isolada. A trajetória educacional desses sujeitos se constrói de maneira indissociável dos processos históricos, conceituais e institucionais da Educação Especial no Brasil, uma vez que constituem seu público-alvo. A análise da escolarização das pessoas com deficiência implica, portanto, compreender como os marcos normativos, os debates teóricos e as transformações políticas da Educação Especial incidem diretamente sobre suas experiências educacionais, conformando práticas, concepções e formas de organização escolar.

A constituição histórica e política da Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, foi orientada por diferentes marcos ao longo das últimas décadas. O termo hoje conhecido como Educação Especial passou por diversas transformações conceituais e terminológicas ao longo do tempo, refletindo as mudanças nas formas de compreender a diferença e o papel do Estado na garantia do direito à educação (Brasil, 2008). Na década de 1930, utilizava-se a expressão ensino emendativo, derivada do latim *emendare,* que significa “corrigir” ou “retirar defeitos”, designando uma prática voltada à normalização dos corpos e mentes considerados desviantes (Jannuzzi, 2006).

Já na década de 1960, a nomenclatura educação de excepcionais substituiu a anterior, evidenciando uma nova perspectiva, ainda marcada por concepções segregadoras (Mazzotta, 2011). Essas mudanças terminológicas revelam não apenas transformações linguísticas, mas, sobretudo, mudanças epistemológicas e políticas que atravessam os campos da pedagogia, da psicologia e das políticas públicas (Kassar, 2011).

A história da Educação Especial no Brasil pode ser compreendida a partir de três paradigmas principais: segregação, integração e inclusão que traduzem os modos como a sociedade e as instituições escolares têm concebido e tratado as diferenças (Januzzi, 2012). O paradigma da segregação, predominante até meados do século XX, fundamentava-se na crença de que as pessoas com deficiência deveriam ser mantidas em ambientes separados, como asilos ou escolas especiais, sob a justificativa de que estariam mais bem cuidadas e protegidas, ao mesmo tempo em que a sociedade seria resguardada dos chamados “anormais” (Mendes,

2006; Jannuzzi, 2012). Essa concepção estava ancorada em um discurso médico e assistencialista, que atribuía à deficiência um caráter patológico e incapacitante.

O paradigma da integração, emergente entre as décadas de 1970 e 1980, trouxe a proposta de incluir o estudante com deficiência na escola comum, desde que ele se adaptasse às suas exigências, uma inclusão condicionada e ainda excludente (Mantoan, 2003). Já o paradigma da inclusão, consolidado a partir da década de 1990, defende uma reorganização do sistema educacional para que todas as pessoas aprendam juntas, reconhecendo a diversidade como valor e não como obstáculo.

No Brasil, a Educação Especial associada ao paradigma da inclusão só passou a ter maior visibilidade a partir da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), documento que reafirmou o direito de todas as pessoas à educação e propôs a transformação das escolas em espaços inclusivos, comprometidos com a valorização das diferenças e a eliminação das barreiras à aprendizagem e à participação. Esse marco internacional influenciou diretamente a formulação das políticas públicas brasileiras nas décadas seguintes, consolidando o paradigma da inclusão como eixo orientador da Educação Especial.

De acordo com a PNEEPEI, “a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (Brasil, 2008, p. 7). Participam dessa modalidade os estudantes público-alvo da educação especial[1], ou seja, aqueles com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

No campo teórico e político, é importante distinguir que Educação Especial, Educação Inclusiva e inclusão não são sinônimos, mas dimensões articuladas de um mesmo projeto ético-político. A Educação Especial constitui-se como modalidade de ensino; a Educação Inclusiva, como paradigma de transformação da escola; e a inclusão, como princípio orientador das práticas sociais

[1]Em tempo de defesa, um novo decreto foi aprovado, o Decreto Nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, alterando o público-alvo, desta modalidade, para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação.

e pedagógicas que reconhecem e valorizam as diferenças (Mantoan, 2003; Sassaki, 2006).

A efetivação desse projeto pressupõe a garantia da acessibilidade, entendida, conforme a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), como condição para o uso seguro e autônomo de espaços, serviços, informações e tecnologias. A acessibilidade configura-se, assim, como condição material indispensável para o exercício da cidadania e para a concretização do direito à educação das pessoas com deficiência.

Este estudo, apresentado em formato dissertativo, é composto por quatro seções. A primeira seção, intitulada “Itinerários da Pesquisa: Os caminhos percorridos no processo investigativo”, apresenta o conjunto de elementos que fundamentam o estudo, como as justificativas, os objetivos, as escolhas teórico-metodológicas e as etapas constitutivas da investigação. A segunda seção, “As Pessoas com Deficiência na História: da invisibilidade ao reconhecimento de direitos”, contextualiza, em quatro períodos, da Antiguidade à Contemporaneidade, como as condições materiais, culturais e políticas de diferentes períodos estruturaram as práticas sociais e institucionais direcionadas às pessoas com deficiência.

A terceira seção, “A Trajetória Histórica da Educação para Pessoas com Deficiência: contradições, rupturas e permanências”, aborda a evolução dessa modalidade, evidenciando avanços, contradições e resistências ao longo dos diferentes contextos políticos e sociais. A quarta seção, “A Educação para Pessoas com Deficiência em Santarém: caminhos, avanços e desafios” registra a história local entre 2008 e 2019, buscando compreender como as políticas nacionais foram apropriadas e materializadas no contexto da Amazônia Paraense. Por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais, retomando as análises à luz dos objetivos propostos e apontando perspectivas futuras para o campo da educação para pessoas com deficiência em Santarém.

2 ITINERÁRIOS DA PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS NO PROCESSO INVESTIGATIVO

2.1 O problema da pesquisa: questionamentos e fundamentos teóricos

Tratar da educação de pessoas com deficiência no Brasil implica, necessariamente, a consideração de dois aspectos constitutivos de nossa história: a desigualdade e a diversidade. O país é construído a partir da diversidade de populações e de suas histórias, mas de forma extremamente desigual (Kassar, 2012). Sem aprofundar nessa história segregadora não há como avançar no entendimento da história desses sujeitos, uma história amarrada ao padrão de poder-dominação persistente em nossas relações de classe, sociais, econômicas, políticas, culturais e pedagógicas.

Desde as últimas décadas do século XX, no Brasil, vem sendo discutida a educação de qualidade e como direito para todos, seja o aluno com deficiência ou não. A história da educação pública no Brasil perpassou por muitos caminhos de lutas e conquistas e, mesmo na atualidade, continuamos nesse embate por conta da própria organização da sociedade, pois, como afirma Januzzi (2012, p. 13), “o modo de se pensar, de se agir com ‘o diferente’ depende da organização social como um todo, na sua base material.”

Nesse sentido, a educação de pessoas com deficiência também não trilhou uma linha reta, no que diz respeito ao acesso e a permanência desses sujeitos no sistema comum de ensino. Isto porque, historicamente, as concepções de pessoas com deficiência difundidas na sociedade, influenciaram significativamente a sua forma de educação.

Frente às observações preliminares, é relevante trazer à tona a perspectiva de Saviani (2011), que enfatiza a impossibilidade de se conceber a educação sem a inclusão e a participação de todos os indivíduos nas escolas regulares. É essencial, portanto, idealizar uma escola que acolha a todos, assegurando o acesso ao conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade e promovendo o desenvolvimento humano. Nesse contexto, discutir a educação de pessoas com deficiência envolve garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os alunos (Brasil, 2015).

Em 2008, dois anos após o início do segundo mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi lançado um novo marco institucional: a PNEEPEI. Essa mudança, segundo Padilha (2014), resultou em transformações significativas nos currículos escolares, na formação docente, nas práticas pedagógicas, nos métodos de avaliação, na gestão do ensino, nos espaços físicos, na participação da sociedade nas atividades escolares, além de impactar diretamente a formulação e implementação das políticas educacionais.

Ao invés de diferenciar para excluir, a escola deveria diferenciar para incluir. Alunos, famílias, professores e gestores, viram-se provocados a assumir novos papéis no processo educativo. E os resultados não poderiam ser mais expressivos: milhares de novos alunos têm se matriculado, no decorrer dos últimos anos, em escolas comuns públicas e privadas, desafiando o Estado e a sociedade a procederem a uma ampla revisão de suas concepções pedagógicas, de modo a reconstruírem o sistema educacional (Padilha, 2014).

E é nesta perspectiva que emergiu o problema de pesquisa e que após as leituras e as orientações coletivas no grupo de estudos e pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTERBR) ficou assim enunciado: Como se constituiu a trajetória da Educação para pessoas com deficiência na rede municipal de Santarém/Pará, no período de 2008 a 2019? Desse problema geral, transcorrem três questões norteadoras, a saber: 1) Quais foram as principais transformações, permanências e rupturas na representação e no "lugar" ocupado pelas pessoas com deficiência ao longo da história? 2) Como se configurou a educação das pessoas com deficiência no Brasil, levando em conta as mudanças nas políticas públicas, as concepções educacionais e o contexto social e político ao longo do tempo? e 3) Como se constituiu, no âmbito das políticas e documentos oficiais, a Educação para pessoas com deficiência na rede municipal de Santarém/Pará entre 2008 e 2019?

2.2 A definição do objeto: delimitação, justificativa e objetivos da pesquisa

A definição desta investigação e do lócus da pesquisa foram motivadas por razões de três dimensões: a primeira de caráter pessoal e profissional, a segunda de caráter acadêmico-científico e a terceira, reside em sua relevância social.

No que se refere aos aspectos pessoal e profissional, a escolha do tema relacionado à educação de pessoas com deficiência e à Educação Especial reflete inquietações e interesses que considero de grande relevância social e humana. Embora eu não tenha uma trajetória anterior diretamente vinculada a essa área, dois acontecimentos marcaram profundamente meu envolvimento e despertaram meu interesse pelo tema.

O primeiro deles foi o diagnóstico do meu sobrinho e afilhado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), há cerca de seis anos, um momento que me levou a buscar compreender melhor as especificidades do desenvolvimento e das formas de inclusão de pessoas com deficiência. O segundo marco foi minha atuação profissional na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), onde ingressei como servidora pública e passei a integrar o Núcleo de Acessibilidade. Esse espaço institucional, voltado à promoção da inclusão e da permanência de estudantes com deficiência no ensino superior, ampliou minha percepção sobre as políticas educacionais e os desafios concretos da acessibilidade no contexto universitário.

Desde então, surgiu o interesse pelo estudo e a pesquisa na área da educação especial e da educação inclusiva. A atuação direta com os alunos com deficiência da Ufopa me conduziu a cursar especialização em Inclusão e Diversidade na Educação. Neste mesmo período, assumi a Coordenação de Inclusão e Diversidade, vinculada à Diretoria de Políticas Estudantis e Ações Afirmativas da Pró Reitoria de Gestão Estudantil, a qual tem como público-alvo os estudantes do grupo de ações afirmativas: indígenas, negros, de comunidades tradicionais, quilombolas, LGBTQIAP+ e estudantes com deficiência. Além disso, minha participação no grupo HISTERDBR foi um motivador no interesse pela história da cidade onde nasci, cresci e construí minha própria família.

Como destaca Saviani (2008), a história é fundamental para nossa formação enquanto seres humanos; ela nos ajuda a entender quem somos e a vislumbrar o que podemos nos tornar no futuro. “O conhecimento histórico é uma necessidade vital que emerge do nosso estudo do passado” (Saviani, 2008, p. 147). Através da história, conseguimos analisar o passado, entender o presente e projetar nosso futuro, já que somos essencialmente seres históricos.

No que tange à dimensão acadêmico-científica, a motivação para a realização deste estudo decorre da inserção dessa temática no campo de debates da área, reconhecendo-se a importância de ampliar as investigações e análises

críticas sobre a complexa realidade educacional brasileira. Ao adotar uma perspectiva regional, busca-se contribuir para a compreensão das múltiplas expressões que as políticas educacionais, para pessoas com deficiência, assumem nos diferentes contextos do país, uma realidade marcada por profundas desigualdades estruturais e pela diversidade social e cultural que atravessa seus territórios.

Em um país de dimensões continentais, essas políticas produzem efeitos singulares em cada contexto, demandando pesquisas que deem visibilidade a essas especificidades e revelem as contradições entre o prescrito e o praticado. Nessa direção, Colares (2022) ressalta que compreender as relações entre o universal e o particular é fundamental para a formulação de políticas públicas que considerem a diversidade, as lutas e as resistências, bem como para o fortalecimento de relações interculturais capazes de promover melhorias na qualidade de vida dos povos que habitam a Amazônia.

Assim, ao tomar como foco de análise uma perspectiva regional, parte-se do entendimento de que, em um país com marcante heterogeneidade social e cultural, os impactos das políticas públicas e as relações estabelecidas entre distintos grupos produzem configurações próprias, exigindo abordagens que revelem suas particularidades e dinâmicas locais.

No que se refere à relevância social, a trajetória de estudos que venho construindo motivou-me a buscar respostas para as indagações acerca do percurso educacional das pessoas com deficiência, compreendendo que o resgate histórico dessa trajetória em Santarém teria significativa importância. Assim, entende-se que esta pesquisa pode constituir-se em um valioso instrumento de memória e reflexão para a própria cidade, lócus desta investigação.

O resgate histórico proposto, ao articular passado e presente, possibilita compreender os caminhos, rupturas e permanências que marcam a educação de pessoas com deficiência, contribuindo para a explicação de aspectos estruturais e conjunturais da realidade educacional atual. Reconhece-se, ademais, que quanto mais amplos e aprofundados forem os estudos voltados à inclusão de pessoas com deficiência, maiores serão as possibilidades de contribuir para o enfrentamento das barreiras ainda existentes e para a efetivação de práticas educacionais comprometidas com a igualdade e a justiça social.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é analisar, sob uma perspectiva histórica, o processo de constituição da Educação para pessoas com deficiência na rede municipal de Santarém/Pará, no período de 2008 a 2019. Para atingir esse objetivo geral, tem-se os seguintes objetivos específicos: a) Contextualizar como as condições materiais, culturais e políticas de diferentes períodos estruturaram as práticas sociais e institucionais direcionadas às pessoas com deficiência, evidenciando as tensões, rupturas e permanências que marcaram essa trajetória histórica; b) problematizar como as políticas públicas destinadas à educação das pessoas com deficiência emergiram, historicamente, como respostas às demandas sociais e educacionais de cada período, revelando as contradições entre os processos de inclusão e os mecanismos normativos de regulação social; c) registrar, a partir da análise documental de fontes diversas (como legislações nacionais e estaduais, relatórios e registros municipais, painéis do Censo Escolar e reportagens de jornais locais) como se desenvolveu a educação para pessoas com deficiência na rede municipal de Santarém/Pará, no período de 2008 a 2019, identificando aproximações e distanciamentos em relação às políticas nacionais voltadas a esse público.

A delimitação temporal deste estudo (2008–2019) está relacionada aos documentos selecionados para análise e ao contexto histórico em que se inserem. Reconhece-se, contudo, que a escolarização de pessoas com deficiência no Brasil não esteve condicionada à institucionalização da Educação Especial, uma vez que experiências educativas voltadas a esse público já se faziam presentes antes de sua consolidação como modalidade específica (Farias, 2014).

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e da Política Nacional de Educação Especial (1994), observa-se o fortalecimento de marcos legais que buscaram assegurar o direito à educação, ampliando o reconhecimento da diversidade como princípio estruturante das políticas educacionais.

A PNEEPEI (2008), por sua vez, representou um marco de reordenamento conceitual e normativo, reforçando o compromisso do Estado com a inclusão escolar e a reorganização das redes de ensino. Nesse contexto, o recorte temporal adotado permite compreender como essas orientações nacionais foram

interpretadas e operacionalizadas na rede municipal de Santarém/Pará, a partir das fontes documentais selecionadas.

Optou-se por encerrar a análise em 2019, considerando que, a partir de 2020, a pandemia do coronavírus[2] impactou o Brasil, impossibilitando a continuidade das aulas presenciais e impondo desafios sem precedentes ao sistema educacional, tornando mais complexo avaliar a implementação das políticas sem os efeitos das mudanças emergenciais.

2.3 O percurso metodológico da pesquisa: método, definições e procedimentos

Na definição do caminho metodológico, consideramos o objeto de estudo, os objetivos da pesquisa, o recorte temporal (2008-2019) e, fundamentalmente, o problema formulado. As leituras iniciais e os primeiros contatos com as fontes documentais suscitaram novas inquietações e questionamentos: Como os marcos legais de inclusão de pessoas com deficiência foram operacionalizados e institucionalizados na rede municipal de Santarém? Quais as políticas para inclusão educacional de pessoas com deficiência? Na tentativa de encontrar os caminhos para as respostas a essas inquietações, recorremos à história da educação.

Embora o estudo da história possa parecer tarefa fácil, há que se levar em conta inúmeros significados e questões complexas, que vão muito além de um simples entendimento. Saviani (2006) aborda o conceito de “fonte” como um ponto de partida, algo que brota/nasce naturalmente, assim como as nascentes dos rios. No campo da história, entretanto, o autor ressalta que as fontes não podem ser vistas como um recurso natural. As fontes históricas são frutos das produções humanas, ou seja, são construídas. Elas partem da ideia de princípio, do momento em que os fenômenos passam a ser estudados.

Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que

[2]A covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos (Brasil, 2025).

brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história. (Saviani, 2006).

Com o objetivo de entender o objeto de estudo por meio de suas contradições e da sua trajetória histórica, o percurso metodológico busca traçar direções que possibilitem uma compreensão mais aprofundada do desenvolvimento educacional local, sem negligenciar a análise dos fatores externos. Como afirma Colares (2020), o particular não pode ser compreendido sem considerarmos o universal, e que a investigação da história de uma região deve sempre levar em conta suas singularidades.

Quanto à relação entre a singularidade e a universalidade, Sanfelice (2009, p. 198) nos lembra que o singular não existe por si, pois está inserido dentro do universal. O universal apenas se institui dentro das contraditórias relações das múltiplas singularidades. Consequentemente, a pesquisa se constitui fundamentalmente com o objetivo de captar o movimento, a tensão entre o singular e o universal.

A produção científica exige que a investigação comece com a formulação de um problema, que deve ser permanentemente revisado e questionado pelo pesquisador. Tratando-se de uma pesquisa de caráter histórico, consideramos fundamental compreender a realidade concreta em seu movimento dialético, observando as interações entre o objeto de estudo e o contexto social no qual sua existência material se configura. A análise toma como base o materialismo histórico-dialético, conforme exposto nas obras de Colares e Neto (2002), Oliveira (2023), Ciavatta (2016), Frigotto (2010), Netto (2011) e Saviani (2007). Para conduzir adequadamente a abordagem desses aspectos, apresenta-se a seguir uma explanação sobre o método e as categorias utilizadas nas análises e discussões desenvolvidas neste trabalho.

2.3.1 O método de investigação e as categorias que orientam a análise

O método adotado neste estudo ancora-se no materialismo histórico e dialético, desenvolvido por Marx e Engels, cuja essência reside na busca pela compreensão da realidade em sua totalidade concreta, em constante movimento e transformação. Trata-se de um método que permite uma apreensão radical, que vai

à raiz, da realidade enquanto práxis, isto é, enquanto unidade indissociável entre teoria e prática na construção do conhecimento e na intervenção no real. Nesse sentido, o método não se reduz a um conjunto de regras formais ou prescrições normativas, mas constitui uma postura diante do mundo, um modo de pensar e agir sobre ele (Frigotto, 2010).

Como afirma Oliveira (2023, p. 9) "o método é muito mais que uma prescrição normativa, mas uma forma de estar no mundo, se relacionar com ele e se questionar a partir de diversas situações". Assim, o método de análise está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. O método funciona como mediador no processo de entender a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais, dos objetos que investigamos (Colares; Neto, 2022).

Para Ciavatta (2016), o materialismo histórico e dialético compreende o conhecimento como resultado de uma relação entre sujeito e objeto, em que o primeiro não é um observador externo, mas parte integrante e ativa do processo de investigação. O pesquisador se situa em um contexto histórico concreto e é atravessado pelas condições materiais e sociais que conformam tanto o seu olhar quanto o próprio objeto que analisa. Assim, o conhecimento não é algo dado a priori, mas produzido na relação viva e contraditória entre ambos (sujeito e objeto) em um movimento que é histórico, social e coletivo. Nessa direção Oliveira (2023) aponta que:

> (...)não é viável considerar o método como algo externo ao indivíduo que pesquisa e que conduz seu trabalho, mas sim, como aquilo que acontece na relação entre um sujeito que analisa um determinado objeto de pesquisa. Essa análise se dá a partir de tensões, contradições, idas e vindas dentro de um percurso histórico próprio e singular (Oliveira, 2023, p. 9).

Netto (2020) sublinha que o método emerge de uma análise rigorosa do modo de produção capitalista e se confirma na prática social. O papel do sujeito, nesse processo, é essencialmente ativo, pois cabe-lhe mobilizar conhecimentos, criticá-los, revisá-los e criar novas sínteses a partir da realidade que o cerca.

Marx e Engels (2011 *apud* Oliveira, 2023, p. 10) lembram que "as ideias não podem executar absolutamente nada; para a execução das ideias são necessários homens que ponham em ação uma força prática". Conforme Oliveira (2010):

> A participação ativa do sujeito na pesquisa se inicia pelo modo como ele é afetado pela realidade que o cerca. A realidade concreta – ou seja, as relações materiais – produzem formas de pensar e de julgar no indivíduo, que passa a tentar entender, cada vez mais, o contexto no qual está inserido. É por isso que o método marxiano pode ser visto como um movimento que analisa o que está acontecendo e que traz consequências para o tempo presente. Não é uma volta ao passado: ainda que a perspectiva histórica seja essencial na construção do objeto, não se pode ficar preso ao que passou. A análise precisa tocar em questões atuais, que ainda se movimentam e que não foram concluídas. É por isso que o método se funda em questões materiais, em homens concretos, existentes, priorizando a vida em detrimento de uma consciência imaginária ou construída de forma idealizada (Oliveira, 2023, p. 10).

O percurso metodológico no materialismo histórico e dialético, segundo Netto (2011), implica um movimento de ida e volta, parte-se da realidade concreta (inicialmente caótica e desorganizada) para, por meio da abstração teórica, apreender suas determinações essenciais e, posteriormente, retornar ao concreto como síntese dessas múltiplas determinações. Nesse movimento, o conhecimento teórico reproduz, no plano ideal, a essência do objeto investigado, revelando suas relações internas e contradições. Para Colares e Neto (2022), esta é uma tarefa complexa, porque a realidade que nos envolve, apresenta-se como um todo caótico, só nos possibilitando, por meio da abstração, analisar suas partes, através das quais, poderemos reconstruir o concreto real que está na base de todo o conhecimento.

A teoria e o método, nessa perspectiva, constituem uma unidade: o conhecimento não é mero reflexo da realidade, mas resultado de um processo dialético em que a prática e a reflexão se retroalimentam continuamente. A produção científica, portanto, deve ser compreendida como uma atividade de crítica e de transformação, e não como um exercício neutro ou meramente descritivo. Como observa Lefebvre (1979 *apud* Colares; Neto, 2022), a dialética existe apenas onde há movimento. E movimento implica história, contradição e processo.

É importante pontuar que, segundo Oliveira (2023), neste método, não há oposição entre as dimensões quantitativas e qualitativas da pesquisa. Muito pelo contrário: elas são complementares como fontes que se combinam numa abordagem dialética. Isso mostra que o método traz inúmeras possibilidades para esta área de pesquisa.

Nessa direção, a pesquisa que se orienta pelo materialismo histórico e dialético mobiliza categorias teóricas que auxiliam na apreensão da totalidade social,

considerando as determinações históricas e materiais que configuram o objeto. De acordo com Kuenzer (2012, p. 64), são “as categorias metodológicas que dão suporte à pesquisa”, pois elas não são abstrações vazias ou classificações formais, mas expressões conceituais construídas a partir da realidade objetiva. Ciavatta (2016, p. 236) complementa que as categorias “são concretos do pensamento gerados sobre a realidade objetiva e diversificada, mediações ontológicas da totalidade social, construídas na sua particularidade histórica”. Assim, o trabalho com categorias constitui um exercício de mediação entre o pensamento e o real, permitindo que a análise não se perca na aparência dos fenômenos, mas busque compreender suas determinações mais profundas.

Entre as categorias que orientam este estudo, destacam-se a totalidade, a contradição, a mediação e a práxis, elementos interdependentes que conformam o núcleo do método e orientam o modo como o pesquisador se aproxima do objeto, as quais serão explanadas a seguir:

a) Totalidade: A categoria da totalidade constitui o eixo central da compreensão dialética da realidade. Lukács (2003, p. 14) afirma que “é o ponto de vista da totalidade, e não a predominância das causas econômicas na explicação da história, que distingue de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa”. Nessa perspectiva, a totalidade não deve ser entendida como a soma das partes, mas como a articulação dinâmica entre elas, uma totalidade concreta, histórica e contraditória, “entendendo ser a realidade social um complexo constituído de múltiplos complexos” (Colares; Neto, 2022).

Vale destacar, também, que conforme Oliveira (2023, p. 14) “a totalidade se refere a um contexto material e histórico específico e que buscar o todo não significa dar conta de tudo”. A totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações, ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem. Ciavatta (2016, p. 211) reforça que “estudar um objeto é concebê-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural”. Assim, compreender a educação e, particularmente, a educação para pessoas com deficiência, requer situá-la no conjunto de relações sociais que a produzem e a condicionam. A análise da política educacional, portanto, não pode ser reduzida ao exame de documentos, leis ou programas isoladamente, é preciso compreender como esses elementos se articulam às determinações históricas do Estado, às

condições materiais do trabalho docente e às disputas em torno do direito à educação.

b) Contradição: A categoria contradição é o motor do movimento dialético e o princípio que explica a dinâmica do real. Para Kosik (1976, p. 51 *apud* Oliveira, 2023), “a totalidade sem contradições é vazia e inerte; as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias”. A contradição revela que o real é constituído por forças opostas em tensão permanente, e é justamente dessa tensão que advém a possibilidade de transformação.

Kuenzer (2012, p. 65) destaca que a pesquisa orientada por essa categoria deve “buscar captar a todo momento o movimento, a ligação e unidade resultante da relação dos contrários”. Assim, a contradição não é algo a ser eliminado ou resolvido, mas compreendido em sua complexidade. No campo da educação, isso significa reconhecer que as políticas inclusivas, ainda que afirmem o direito à escolarização de todos, coexistem com condições materiais e institucionais que, muitas vezes, dificultam sua efetivação. A contradição, portanto, torna-se categoria essencial para desvelar os conflitos e limites que atravessam o processo histórico da educação para pessoas com deficiência no município de Santarém.

c) Mediação: A categoria mediação é a categoria que permite compreender como os fenômenos particulares se vinculam à totalidade social. Segundo Ciavatta (2016, p. 225), “a mediação não é um instrumento analítico de medição quantitativa do comportamento de um fenômeno, nem a busca da relação de causa e efeito, mas, sim, a especificidade histórica do fenômeno”. Através dela, o pesquisador identifica as relações que ligam o objeto investigado a outros fenômenos sociais, econômicos e políticos.

Ao delimitar um objeto, a categoria da mediação contribui com a identificação das relações que este recorte possui com outros fenômenos e, em última análise, com a realidade pensada a partir do todo (Kuenzer, 2012). No caso desta pesquisa, as legislações nacionais, estaduais e municipais, os relatórios da rede municipal e os dados do Censo Escolar são tomados como mediações que expressam as determinações históricas do período entre 2008 e 2019. Esses documentos não são neutros, mas produtos de contextos concretos, marcados por disputas de interesses, por avanços e retrocessos nas políticas públicas e pelas condições de trabalho e formação docente.

d) Práxis: Esta categoria constitui a síntese das demais categorias, pois

expressa a unidade entre teoria e prática, entre o pensar e o agir. Para Konder (2018, p. 123), “a práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos”. A práxis, portanto, é mais do que uma ação prática, é uma forma de consciência e de transformação, expressando, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação, pois como afirma Frigotto (1991, p. 81) “a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar".

No contexto da pesquisa, compreender a práxis significa reconhecer que a produção do conhecimento não é uma atividade neutra ou desinteressada, mas está inserida em um movimento histórico mais amplo de resistência, de disputa e de transformação social. Assim, o método e as categorias aqui mobilizados orientam a pesquisa na direção de uma análise crítica da realidade educacional das pessoas com deficiência.

2.3.2 Aspectos metodológicos e etapas da pesquisa

O presente estudo adota, como procedimento metodológico, a pesquisa bibliográfica e documental, tendo como lócus de análise a Rede Municipal de Ensino de Santarém (PA). Com o intuito de adotar uma abordagem dialética, reconhecemos que não há separação entre teoria e metodologia, uma vez que, como apontam Colares e Colares (2012, p. 4913), “a investigação no âmbito histórico-educacional pressupõe a conexão íntima entre a forma pela qual a sociedade produz sua existência material e a escola que cria”. Assim, em busca de alcançar os objetivos propostos, estruturamos o percurso metodológico em três etapas, que, embora não lineares, se intercalaram ao longo do processo.

Na primeira etapa, foi realizado o levantamento e a organização dos estudos e do estado do conhecimento no campo da história das pessoas com deficiência, história da educação, com foco específico na história da educação para pessoas com deficiência e educação especial. Vale destacar que limitar essa pesquisa a trabalhos definidos como históricos não implica tratar a área da educação especial de forma isolada, evitando o risco de buscar explicações apenas dentro de seus próprios parâmetros sem considerar seu contexto dentro da

educação como um todo, mas sim entendê-la como uma construção integrada.

A pesquisa bibliográfica, associada à consulta em bases digitais, periódicos, revistas e livros (Lankshear; Knobel, 2008), sustenta as interpretações e análises realizadas, apoiando-se em autores que compreendem a educação como prática social vinculada às condições históricas e materiais da sociedade.

Para orientar essa exploração, foram consultadas dissertações, teses e artigos científicos que tratam da história da educação brasileira, da escolarização das pessoas com deficiência e da educação especial, presentes em periódicos indexados e em associações de pesquisa e pós-graduação cujos grupos de trabalho se vinculam a essas temáticas. As consultas concentraram-se na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Repositório Institucional da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa).

Posteriormente, foram explorados artigos publicados em periódicos como a Revista Brasileira de História da Educação (RBHE), Cadernos de História da Educação, Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de Educação Especial e Revista Exitus. Também foram observadas as produções do grupo HISTEDBR e os trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especialmente nos grupos de trabalho GT 2 (História da Educação) e GT 15 (Educação Especial).

A pesquisa bibliográfica, contudo, não se restringiu a essas produções acadêmicas, ela envolveu também a leitura e análise de obras de referência sobre a história das pessoas com deficiência, história da educação no Brasil e em Santarém e da educação especial no Brasil, cujas formulações teóricas e interpretações históricas subsidiam a compreensão da constituição desse campo e de suas determinações mais amplas. Entre essas obras, destacam-se autores como Ribeiro (1998), Piccolo (2022), Jannuzzi (2012), Bueno (1993), Colares (2005), entre outros, cujas contribuições teóricas foram fundamentais para situar o debate sobre a educação para pessoas com deficiência nas relações entre educação, trabalho, política e sociedade. Essas leituras orientaram o olhar sobre os documentos locais e auxiliaram na construção de uma base interpretativa coerente com a perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Ressalta-se que ainda que existam pesquisas que abordem a Educação Especial e a inclusão de pessoas com deficiência em diferentes contextos brasileiros, algumas delas situadas no estado do Pará, não se identificaram estudos

que tratem especificamente da constituição histórica da educação de pessoas com deficiência na rede municipal de Santarém, no recorte temporal de 2008 a 2019 e sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético.

O levantamento realizado na BDTD reforça essa constatação: ao utilizar os descritores “história” e “educação para pessoas com deficiência”, identificou-se apenas um trabalho referente à região mineira. A combinação “história” e “educação especial” resultou em dez pesquisas, das quais apenas uma corresponde ao estado do Pará, com foco na capital, Belém. As buscas por “Educação Especial” e “Santarém” não apresentaram resultados, enquanto “Pessoas com deficiência” e “Santarém” retornaram 1.175 registros, dos quais apenas um se referia à cidade, abordando as diretrizes nacionais da educação inclusiva sem tratar de seu percurso histórico.

No Repositório Institucional da Ufopa, a busca por “Educação Especial” resultou em quatro trabalhos, nenhum deles com enfoque histórico. As expressões “pessoa com deficiência”, “educação inclusiva”, “história e pessoas com deficiência” e “escolarização de pessoas com deficiência” igualmente não apresentaram resultados relacionados à dimensão histórico-educacional no contexto santareno. Dessa forma, o levantamento realizado não teve caráter de análise sistemática, mas de exploração e mapeamento inicial, com o intuito de identificar lacunas e orientar as escolhas teóricas e documentais da pesquisa.

Ao longo dos itinerários percorridos, especialmente na fase inicial, a trajetória que empreendi sofreu um desvio em relação às intenções originais. A partir da revisão bibliográfica, fui incorporando diversas questões que surgiram ao longo das leituras. Dessa maneira, os objetivos iniciais sofreram algumas alterações. Embora os objetivos iniciais tenham sido fundamentais, importantes e necessários para direcionar as leituras, foi necessário reformulá-los para a exposição dos resultados, de modo a alinhá-los mais diretamente ao objeto de estudo. Isso não implica que os objetivos iniciais tenham deixado de ser alcançados por meio das leituras; ao contrário, eles geraram novas questões, o que, por sua vez, resultou na necessidade de estabelecer novos objetivos.

A partir do conhecimento adquirido sobre os estudos que investigaram a educação para pessoas com deficiência, sob uma perspectiva histórica, e com base na compreensão de Ginzburg (2007), que enfatiza a necessidade de entender os documentos dentro de relações complexas, realizamos a segunda fase, paralelo ao

estudo bibliográfico, a pesquisa documental com o objetivo de 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 pesquisa do tipo documental tem como incumbência do pesquisador analisar os tipos de documento adequados às suas finalidades para, assim, selecionar aqueles de maior interesse e utilizá-los. Chizzotti (2005, p. 18) salienta que “quem inicia uma pesquisa não pode dispensar as informações documentadas”, visto que por meio dos documentos há possibilidade de conhecer a situação histórica e atual sobre o problema que se pretende investigar. Na trilha que será percorrida neste estudo atento para o fato de que a História da educação para pessoas com deficiência e da Educação Especial, de forma geral, tem sido contada através de conhecimento e análise de documentos institucionais, legislação, entre outras formas de registros.

Durante a pesquisa, buscou-se estabelecer relações entre as diferentes fontes, conforme orienta Lombardi (2004), para quem, em história da educação, as fontes são resultantes da ação histórica humana e expressam o modo como os sujeitos se relacionam entre si e com o mundo em determinado tempo e contexto. Assim, a análise documental foi conduzida de modo a captar as mediações entre o singular (Santarém) e o universal (políticas nacionais para pessoas com deficiência), compreendendo a historicidade do objeto em sua materialidade concreta.

Nesta etapa, a pesquisa voltou-se para o levantamento e a análise de documentos que permitissem compreender o movimento histórico da constituição da educação para pessoas com deficiência no município de Santarém. Embora o recorte central da investigação abranja o período de 2008 a 2019, também foram considerados marcos e registros anteriores, essenciais para contextualizar os primórdios da organização da Educação para pessoas com deficiência na rede municipal e para compreender a trajetória que antecede e fundamenta as políticas implementadas no período estudado. O material da pesquisa se constituiu em duas modalidades de fontes: fontes locais e fontes institucionais e normativas,

selecionados conforme sua relevância para a compreensão das políticas e práticas educacionais direcionadas às pessoas com deficiência.

As fontes locais foram constituídas por jornais impressos e digitais que circularam em Santarém no período delimitado e em períodos anteriores, consultados no Instituto Cultural Boanerges Sena. Entre os impressos disponíveis, foram analisados o “Jornal de Santarém”, “O Impacto” e “O Gazeta”. Essas fontes foram analisadas com o objetivo de identificar os movimentos políticos, as ações administrativas e as expressões públicas das políticas de educação especial no município, bem como as mediações entre as determinações nacionais e as iniciativas locais voltadas à escolarização das pessoas com deficiência.

Ressalta-se que, apesar das tentativas de obtenção de informações junto à Secretaria Municipal de Educação (Semed) e ao setor responsável pela Educação Especial, não foi possível acessar dados institucionais específicos referentes ao período investigado. Essa limitação reforçou a importância das fontes jornalísticas e documentais como caminhos alternativos de reconstrução histórica e análise das políticas educacionais no contexto local.

As fontes institucionais e normativas foram formadas por relatórios do Conselho Municipal de Educação, legislações nacionais (leis, decretos, portarias, notas técnicas, políticas, entre outros), estaduais e internacionais (declarações, programas e textos produzidos por convenções de organismos multilaterais), resoluções e atos normativos municipais, além de painéis do Censo Escolar, plataforma QEdu e dados do Observatório do Plano Nacional de Educação.

A terceira fase envolveu a organização e a redação do texto, com a estruturação das fontes e dados, permitindo identificar contradições, estabelecer conexões, organizar as informações coletadas e elaborar o documento final da pesquisa. Para a análise de dados, utilizamos a proposta de interpretação qualitativa apresentada por Frigotto (2010, p. 88-89), na qual o pesquisador, de posse do material coletado na pesquisa, que o vai sintetizar, estabelecendo “as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada”.

2.4 Santarém como lócus da pesquisa: contexto e significados do estudo

> Já falaram dos rios, das comidas e crenças, nossas danças e lendas, do nosso linguajar, “olha já”. Nossas praias tão belas, que aliás uma delas, virou notícia, quem viu? Alter-do-Chão a mais bonita do Brasil, desculpa aí!
> (Jana Figarella, 2010)[3].

A primeira referência escrita sobre a região que hoje corresponde à cidade de Santarém remonta ao ano de 1542, quando foram registrados os primeiros contatos entre os europeus e os povos *Tupaiús* ou *Tupaiçus,* habitantes da confluência dos rios Amazonas e Tapajós. Esses registros, ainda que marcados pela perspectiva dos colonizadores, evidenciam a presença de um povo socialmente organizado, conhecedor de técnicas rudimentares de agricultura (Colares, 2005).

Conforme o autor, a fundação oficial de Santarém tem como marco o ano de 1661, quando o padre João Felipe Bettendorf instituiu a missão jesuítica no local, referência posteriormente reconhecida pela Lei Municipal nº 9.270, de 2 de julho de 1981, que fixou essa data como a de fundação da cidade. Em 1758, o povoado foi elevado à categoria de vila, recebendo o nome de origem portuguesa “Santarém”, por determinação do então governador da província do Grão-Pará, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, irmão de Sebastião José de Carvalho e Melo (o marquês de Pombal) e, posteriormente, em 24 de outubro de 1848, foi elevada à condição de cidade.

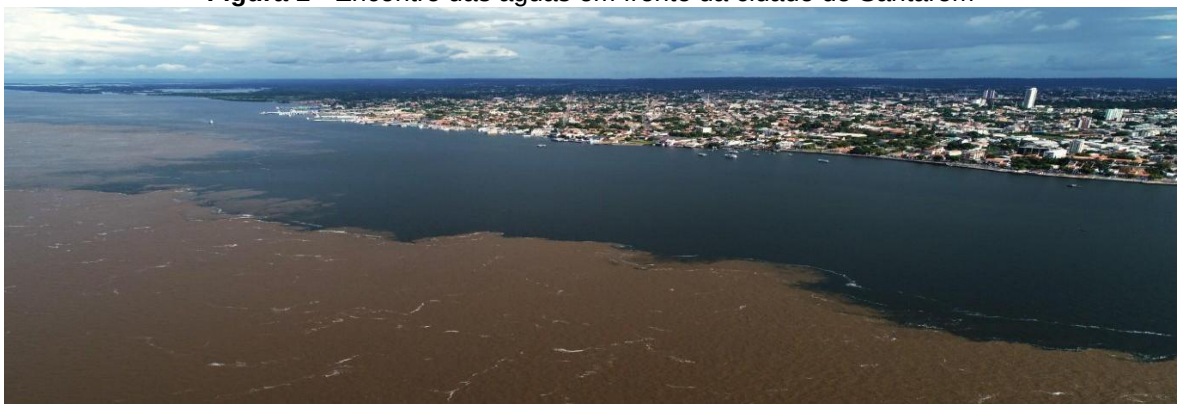
Em todo o período jesuítico, a única menção a que os cronistas locais fazem à educação, refere-se à catequização realizada pelo Padre João Maria Gorzoni em 1682 (Santos, 1971 *apud* Colares, 1998). Ainda conforme o autor, em 1800 tem-se os primeiros registros quanto à educação formal. Foi instalada a primeira escola primária masculina e em 1849 a primeira feminina, porém ambas com o funcionamento ainda muito limitado.

Atualmente, Santarém é o terceiro município mais populoso do estado do Pará, com 331.940 habitantes (IBGE, 2023), ocupando a 82ª posição no ranking populacional nacional, sendo 79,7% localizados na zona urbana e 20,3% em áreas rurais (IBGE, 2025). O aumento demográfico verificado nas últimas décadas é expressivo, pois segundo o panorama do Censo (IBGE, 2023) em 1970, o município contava com 235.215 habitantes, o que evidencia a intensificação dos processos de

[3]Música "O melhor de Santarém", de autoria da cantora Jana Figarella.

urbanização e de interiorização das dinâmicas econômicas e sociais na região amazônica.

Figura 1 - Encontro das águas em frente da cidade de Santarém



Fonte: Prefeitura de Santarém (2022).

Com um Produto Interno Bruto (PIB) de R$10,9 bilhões, Santarém possui o 5º maior PIB do estado (IBGE, 2023) e exerce liderança política e econômica sobre a região Oeste do Pará (Souza, 2019). Além disso, suas belezas naturais, como Alter do Chão, reconhecida pelo “The Guardian” como a mais bela praia de água doce do mundo[4], impulsionam o turismo, destacando-se entre os destinos mais importantes da região amazônica.

Segundo o IBGE (2022), do total de habitantes, 50,87% são mulheres e 49,13% são homens. A maior parte da população, 284.817 pessoas, se autodeclara parda. Em termos de distribuição territorial, 79,68% dos moradores vivem em área urbana, enquanto 20,32% residem na zona rural, o que indica um predomínio da urbanização, mas com a manutenção de uma significativa base populacional em comunidades rurais, ribeirinhas e tradicionais.

O município abriga também 4.363 pessoas quilombolas e 16.955 pessoas indígenas, o que evidencia sua diversidade étnico-cultural e a presença histórica de povos e comunidades tradicionais. Quando comparado ao conjunto da Região Norte, que registra 167.311 pessoas quilombolas e 753.780 pessoas indígenas, observa-se que Santarém concentra uma parcela relevante dessas populações no contexto regional (IBGE, 2022).

Com uma extensão territorial de 17.898,389 km², aproximadamente um sexto

[4]Disponível em: https://www.theguardian.com/travel/2009/apr/15/beach-brazil-top-10. Acesso em: 14 fev. 2025.

da área municipal é banhado pela bacia do rio Amazonas, conferindo-lhe importância estratégica no contexto hidrográfico e ecológico da Amazônia. Desse total, cerca de 98.262,155 km² (5,49%) correspondem a áreas de várzea, um ecossistema singular e representativo da região amazônica, notadamente reconhecido por sua elevada diversidade biológica e heterogeneidade ambiental (Homma, 1999, apud Pinheiro, 2022). Conforme a autora:

> É ribeirinha, como a maioria das cidades da Amazônia, com a vantagem de localizar-se entre a floresta e o encontro de dois grandes rios, Tapajós e Amazonas. Possui áreas de planalto, áreas ribeirinhas de rios de águas claras, escuras e águas brancas, onde estão as planícies de inundação ou várzea (Pinheiro, 2022, p. 55).

Figura 2 - Frente da cidade de Santarém

Fonte: CNA7 (2022).

O território municipal de Santarém divide-se em quatro distritos: Alter do Chão, Boim, Curuai e o distrito-sede, Santarém. Entre os cartões-postais do município está o famoso encontro das águas dos rios Tapajós e Amazonas, símbolo da região. Santarém limita-se ao norte com Óbidos, Alenquer, Monte Alegre e Curuá; ao leste com Prainha e Uruará; ao sul com Rurópolis, Aveiro, Placas e Belterra; e a oeste com Juruti (Santarém, 2015).

Conforme apontado no Plano Municipal de Educação (PME, 2015), Santarém tem várias instituições educacionais. São 35 escolas estaduais, destas, 34 estão na área urbana e apenas 01 no campo. Há 397 escolas de jurisdição municipal, sendo 320 localizadas no espaço campestre, 231 escolas na região de

rios e 90 na região de planalto, e 76 fixadas no limite urbano. Das Instituições urbanas e das localizadas no planalto, 21 são Unidades de Educação Infantil, localizando-se 19 em centro urbano e 02 no planalto.

Ainda conforme o PME (2015), o município também conta com uma universidade federal, a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), uma universidade estadual, a Universidade do Estado do Pará (Uepa) e 48 escolas particulares; escolas de ensino profissionalizante como Serviço Nacional de Aprendizado Industrial (Senai), Serviço Social da Indústria (Sesi), Instituto Federal do Pará (IFPA) e várias universidades particulares tais como Faculdade Integradas do Tapajós (FIT), atualmente Centro Universitário da Amazônia (Unama), Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), Instituto Esperança de Ensino Superior (Iespes), Universidade Paulista (Unip) e Universidade de Uberaba (Uniub).

No que se refere às pessoas com deficiência, o Censo de 2022 aponta que 6,0% da população santarena declarou possuir algum tipo de deficiência, percentual inferior ao da Região Norte, que apresenta 7,1%. Entre as pessoas com deficiência em Santarém, 5,5% são homens e 6,6% são mulheres, enquanto na região Norte essas proporções sobem para 6,6% e 7,7%, respectivamente.

Os dados educacionais revelam disparidades significativas. Em Santarém, a taxa de analfabetismo entre pessoas com deficiência é de 16,49%, enquanto entre aquelas sem deficiência o índice cai para 3,27%. Na Região Norte, essas taxas são ainda mais elevadas: 22,98% entre pessoas com deficiência e 6,49% entre pessoas sem deficiência, o que evidencia as barreiras históricas de acesso à escolarização e à permanência na educação escolar.

Apesar de Santarém apresentar índices um pouco mais favoráveis que a média regional, os dados confirmam que a deficiência ainda constitui um marcador importante de desigualdade educacional. Em contrapartida, quando se observa a taxa de alfabetização, percebe-se que o município supera a média da Região Norte: 95,39% da população santarena é alfabetizada, em comparação com 91,84% na média regional, o que reflete avanços em termos de acesso à educação básica, ainda que não de forma homogênea entre os diferentes grupos populacionais.

Esses indicadores demográficos, étnico-raciais e educacionais delineiam o contexto histórico e social em que se insere esta pesquisa, revelando as contradições do desenvolvimento educacional no município. Eles reforçam que as políticas educacionais para pessoas com deficiência não podem ser analisadas de

modo isolado, mas compreendidas em meio às desigualdades estruturais de gênero, raça, território e deficiência que marcam o processo de escolarização na Amazônia.

A análise dessa dívida histórica será aprofundada no capítulo seguinte, que contextualiza como a percepção das pessoas com deficiência foi moldada ao longo do tempo, em diferentes contextos sociais e históricos, refletindo as transformações nas formas de dominação e nas abordagens educacionais e culturais.

3 AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA HISTÓRIA: DA INVISIBILIDADE AO RECONHECIMENTO DE DIREITOS

> Temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2003, p. 56).

Ao longo da história, termos como “inaptos”*,* “incapazes”*,* “monstros”*,* “defeituosos”*,* “doentes”*,* “anormais”*,* “estranhos”*,* “loucos”*,* “idiotas”*,* “degenerados” *e* “amaldiçoados”*,* entre outros, foram utilizados para nomear e classificar pessoas com deficiência, evidenciando um processo histórico contínuo de exclusão, estigmatização e desumanização. Essas denominações não emergiram de forma espontânea ou isolada, mas estão profundamente enraizadas em contextos sociais, culturais, econômicos e políticos específicos, expressando concepções de mundo que se materializaram nas formas de organização das sociedades ao longo do tempo.

A partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético, compreende-se que as transformações nas formas de nomear, compreender e tratar as pessoas com deficiência não ocorrem de maneira linear nem por meio de rupturas absolutas entre os períodos históricos. Ao contrário, os distintos paradigmas coexistem, se sobrepõem e se reatualizam, de modo que concepções anteriores frequentemente permanecem presentes, ainda que ressignificadas, em contextos históricos posteriores.

Nesse sentido, este capítulo foi organizado em quatro subseções que expressam mudanças predominantes nas concepções e terminologias associadas às pessoas com deficiência em diferentes períodos históricos. Trata-se de uma opção metodológica, que visa sistematizar a análise e facilitar a compreensão do leitor, sem pressupor a superação total de um paradigma pelo seguinte. A primeira subseção, “De invisíveis a criaturas sobrenaturais”*,* abrange o período dos primórdios até o final do Império Romano; a segunda, “De monstros a amaldiçoados”*,* corresponde à Idade Média; a terceira, “De doentes a degenerados”*,* refere-se à Idade Moderna; e, por fim, “De anormais a pessoas com deficiência” aborda a Idade Contemporânea.

Assim, os títulos das subseções não devem ser interpretados como

marcos rígidos, mas como categorias analíticas que auxiliam na compreensão das formas históricas predominantes de percepção, classificação e tratamento das pessoas com deficiência, reconhecendo as permanências, contradições e disputas que atravessam cada período histórico.

3.1 De “invisíveis” a “criaturas sobrenaturais”

Nos primórdios da história humana, há cerca de trinta mil anos ou mais, os primeiros grupos de seres humanos dependiam exclusivamente da caça (coletores/caçadores) para sua subsistência. Segundo Wells (2011, p. 53), “os vestígios arqueológicos desse período não indicam a existência de construções que pudessem abrigá-los do clima ou protegê-los de animais selvagens”. Wells descreve os homens primitivos como selvagens, sem vestígios de tecelagem, cultivo, cerâmica ou mesmo formas elaboradas de preparo de alimentos. Seus hábitos limitavam-se a métodos rudimentares de subsistência e a um cotidiano marcado pela luta pela sobrevivência.

Diante desse contexto, Gugel (2007, p. 1) aponta que “não há registros de como esses primeiros grupos humanos tratavam as pessoas com deficiência”. É provável, segundo a autora, que os indivíduos com comprometimentos físicos ou intelectuais não sobrevivessem às condições hostis da época, dadas as exigências extremas de força e resistência impostas pelo ambiente em que viviam.

Para Mazoyer e Roudart (2010), durante o período de transição da Era Paleolítica[5] para a Era Neolítica[6], há cerca de 10 mil anos, as condições materiais e as relações sociais começaram a se transformar significativamente. Com o desenvolvimento das forças produtivas, como o polimento de ferramentas e o início do cultivo agrícola, surgiram as primeiras formas de organização coletiva mais estáveis. Essa mudança histórica marca o momento em que a necessidade de sobrevivência levou os homens a compreenderem a importância da vida em grupo para a produção e reprodução das condições de existência, característica essencial

[5]Foi o primeiro período da Pré-História, também conhecido como Idade da Pedra Lascada. Este período começou há cerca de 2,5 milhões de anos e durou até 12 mil anos atrás.

[6]Período da Pré-História da humanidade que ocorreu entre 10.000 a.C. e 3000 a.C. Também conhecida como Idade da Pedra Polida, foi marcada pelo surgimento da agricultura e da criação de animais.

do modo de vida comunitário dessa etapa do desenvolvimento humano.

Dicher e Trevisam (2014) afirmam que, mesmo com o progresso material e técnico, as condições de vida das primeiras tribos humanas permaneciam marcadas pela precariedade e pela luta incessante contra as adversidades naturais. Nesse contexto, indivíduos com deficiência eram frequentemente vistos como um obstáculo para a manutenção da sobrevivência coletiva. Algumas comunidades, diante das exigências impostas pela constante mobilidade em busca de recursos, optavam pelo abandono ou até mesmo pela eliminação dessas pessoas, prática que não era considerada antiética ou imoral, já que a sobrevivência do grupo era prioritária sobre qualquer consideração individual.

Essa lógica materialista de organização social, baseada na necessidade de garantir a reprodução das condições de existência, resultou em atitudes contraditórias em relação às pessoas com deficiência entre diferentes grupos. Para Silva (2009), enquanto algumas tribos, como os índios *Chiricoa* das matas colombianas, abandonavam os mais velhos ou “incapazes” em razão de sua impossibilidade de acompanhar os deslocamentos do grupo, outras sociedades desenvolveram práticas de inclusão. O autor cita, por exemplo, os *Aonas*, que habitam a ilha Elmolo, no lago Rudolf, no Quênia. Nessa tribo, indivíduos cegos eram respeitados e valorizados, pois acreditava-se que possuíam uma conexão espiritual com os espíritos do lago, indicando os melhores locais para pesca.

Esses exemplos refletem como a posição das pessoas com deficiência na sociedade era diretamente influenciada pelas condições materiais e pelas necessidades práticas de cada grupo. Assim, a visão e o tratamento dispensados a esses indivíduos variavam conforme as dinâmicas materiais e culturais de cada sociedade, demonstrando que a relação com a deficiência não era fixa, mas determinada historicamente pelas condições concretas de produção e sobrevivência.

Gugel (2007) afirma que os estudos arqueológicos, ao analisarem restos biológicos, vestígios artísticos e documentos históricos, revelam que, no Egito Antigo, as condições materiais e culturais propiciaram um tratamento inclusivo às pessoas com deficiência, evidenciando um estágio histórico singular de organização social.

Artefatos como túmulos, papiros[7], múmias e representações artísticas indicam que a deficiência não configurava impedimento para a integração desses indivíduos às atividades econômicas e sociais da época, refletindo uma lógica de incorporação funcional das forças produtivas humanas.

Entre os exemplos mais emblemáticos, destacam-se as pessoas com nanismo, que desempenhavam papéis significativos junto aos altos funcionários da elite egípcia. Esses trabalhadores viviam em proximidade com seus empregadores, sendo tratados de maneira diferenciada e recebendo, inclusive, funerais e tumbas localizadas em cemitérios reais próximos às pirâmides, o que simbolizava sua valorização e sua posição dentro das relações de produção e poder. Não se limitando apenas aos anões, “o reconhecimento e o respeito pelas pessoas com outras deficiências, bem como pelos doentes e idosos, faziam parte do *ethos* moral do Egito Antigo” (Gugel, 2007, p. 2). Esse comportamento era sustentado não apenas por valores religiosos ou simbólicos, mas também por uma racionalidade prática que incorporava a diversidade das capacidades humanas às necessidades materiais da sociedade.

Os papiros egípcios, frequentemente, registravam práticas médicas que incluíam tratamentos voltados às pessoas com deficiência, evidenciando a busca por mitigar as limitações físicas e integrar esses indivíduos à produção e à vida cotidiana (Silva, 2009). Ainda conforme o autor, exames patológicos realizados em múmias mostram que a alta incidência de infecções oculares levou o Egito a ser conhecido como a “Terra dos Cegos”. Mesmo sob condições adversas, registros históricos apontam a existência de cegos exercendo funções sociais importantes, como participação em corais, ocupação de posições de destaque, incluindo faraós, e até mesmo médicos especializados em visão atuando na corte de reis persas.

Esses dados arqueológicos e históricos demonstram que a sociedade egípcia, ao contrário de muitas outras, desenvolveu uma relação dialética com a deficiência, na qual as necessidades materiais e produtivas não apenas moldaram o tratamento dispensado a esses indivíduos, mas também criaram espaços de

[7]Folhas produzidas pelos egípcios na Antiguidade, utilizadas como superfície para a escrita. A produção dessas folhas era realizada utilizando hastes do papiro, uma planta aquática muito comum no Egito e encontrada nas margens e no delta do Nilo. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/papiro.htm#:~:text=Papiro%20eram%20folhas%20produzidas%20pelos,e%20no%20delta%20do%20Nilo. Acesso em: 24 nov. 2024.

integração e valorização. Esse contexto evidencia como as condições materiais e culturais da época possibilitaram formas de inclusão que, embora limitadas pela estrutura social de classe, indicam uma relação não exclusivamente excludente com as pessoas com deficiência.

Silva (1987) afirma que os povos hebreus foram, conforme registros, assolados por doenças e deficiências em razão das dificuldades enfrentadas em sua peregrinação e da perseguição que sofreram até se instalarem na Palestina. Para esses povos, tanto a doença crônica quanto a deficiência física ou intelectual, ou qualquer outra deformidade, por menor que fosse, indicavam impureza ou pecado. Tem-se como exemplo os casamentos, sendo que, caso um dos cônjuges acabasse por adquirir alguma deficiência física, o contrato poderia ser anulado. Dentre as deficiências, registram-se cegueira, surdez e paralisia, bem como deficiência causada por ferimentos de guerra.

No mundo antigo, a vida era brutal, não muito agradável e geralmente, curta. Segundo Garland (1995), a expectativa de vida média na Grécia e em Roma Antiga raramente ultrapassava os 44 anos, com os homens tendo maior longevidade em comparação às mulheres. Inseridos em sociedades permeadas por adversidades de diversas naturezas, gregos e romanos apresentavam tanto similaridades quanto diferenças em suas percepções sobre pessoas com variados comprometimentos físicos, sensoriais ou mentais. Conforme o autor, um ponto de destaque histórico era a visão sobre crianças com malformações congênitas, frequentemente interpretadas como um sinal de descontentamento divino.

> Em Esparta e Atenas crianças com deficiências física, sensorial e mental eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação e abandono. Tal prática era coerente com os ideais atléticos, de beleza e classistas que serviam de base à organização sócio-cultural desses dois locais. Em Esparta eram lançados do alto dos rochedos e em Atenas eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos (Seesp, 2008, p. 7).

Martins (2015), sobre o destino das pessoas com deficiência na Roma Antiga, destaca que, muitas vezes os homens cegos eram vendidos para executar a aviltante tarefa de remadores das galés, evidenciando que, em algumas comunidades, existia o hábito de vender os filhos que apresentavam deficiência para a execução de trabalhos extremamente árduos, livrando-se assim do problema de carregar o “peso” de uma pessoa considerada improdutiva e obtendo, ainda, algum

lucro.

Quanto aos romanos à postura quanto à deficiência também era de discriminação, preconceito e desprezo. Segundo Garcia (2011), “na Roma Antiga, tanto os nobres como os plebeus tinham permissão para sacrificar os filhos que nasciam com algum tipo de deficiência”.

Para Piccolo (2022), a imagem retratada sobre o infanticídio praticado com os bebês com algum comprometimento falsea uma realidade complexa. Garland (1995) frisa que a mera presença de um comprometimento por si só não se mostrara suficiente para a exclusão radical desses sujeitos em sociedade. Conforme aponta Delcourt (1981):

> a exposição de bebês deformados em Atenas, Esparta e Roma, batizada de infanticídio, se aplicou unicamente àqueles que apresentavam comprometimentos físicos aparentes ao nascer, os quais viram vinculadas suas supostas anormalidades à condição de monstros. Sob o escrutínio espiritual, de então, a anormalidade biológico-corporal previamente identificada se projetava sobre todas as dimensões da vida coletiva, uma vez que essas anormalidades eram interpretadas como punição dos deuses, cuja convivência ameaçava a todos.

Essa prática, embora cruel sob os olhos contemporâneos, deve ser analisada considerando a estrutura material e as relações simbólicas que sustentavam aquelas sociedades. Nesse sentido, o infanticídio de crianças consideradas “malformadas” não apenas refletia as contradições econômicas e sociais da época, mas também estava profundamente enraizado nas crenças espirituais e nas concepções coletivas de harmonia entre o humano e o divino.

O entendimento predominante era de que a malformação de um bebê não era apenas uma anormalidade física, mas um sinal enviado pelos deuses, cuja resposta deveria ser devolvê-lo à sua origem divina para reafirmar a comunicação entre o sagrado e o mortal. Por isso, conforme Stiker (1999), os bebês eram abandonados em áreas próximas a rios, penhascos ou despenhadeiros, numa entrega simbólica que deixava a sobrevivência ou a morte ao encargo do divino. Não se tratava, portanto, de uma morte imediata, mas de um processo que refletia a submissão às forças sobrenaturais e a crença de que a natureza decidiria o destino do ser.

Contraditoriamente, aqueles que sobreviveram a esse processo de abandono eram, muitas vezes, “integrados aos espaços e atividades coletivas, uma

vez que sua sobrevivência era interpretada como um sinal de favor divino ou como evidência de possuírem poderes especiais” (Piccolo, 2022, p. 63).

Para Stiker (1999), a ideia de que pessoas com deficiência eram sempre marginalizadas e excluídas de determinadas funções ou atividades sociais não se sustenta plenamente. Muitas delas tinham empregos, geravam renda e desempenhavam papéis ativos na sociedade. O autor destaca que adultos com comprometimentos físicos, resultantes de guerras, acidentes ou outros eventos, frequentemente integravam a coletividade e estavam inseridos no contexto social das principais civilizações antigas.

Entretanto, Negreiros (2014) enfatiza que a Roma Antiga foi cenário de um vil mercado de prostituição ou entretenimento utilizando se as pessoas com deficiência comercialmente. Silva (1987) aponta que:

> (...) Cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidos com má formação eram também, de quando em quando, ligados a casas comerciais, tavernas e bordéis; bem como a atividades dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes (Silva, 1987, p. 130).

No contexto do Império Romano, a ascensão do cristianismo representou uma ruptura com a lógica anterior, que enxergava os indivíduos a partir de sua utilidade econômica e, muitas vezes, condenava os considerados improdutivos à marginalização ou eliminação. Ao difundir preceitos como a caridade e a solidariedade, essa nova ideologia passou a oferecer amparo aos setores mais explorados da sociedade, incluindo pobres, mendigos e pessoas com deficiência. A nova doutrina voltava-se para a caridade e o amor entre as pessoas, e as classes menos favorecidas sentiram-se acolhidas com essa nova visão. O cristianismo combateu, dentre outras práticas, a eliminação dos filhos nascidos com deficiência. Os cristãos foram perseguidos, porém alteraram as concepções romanas a partir do Século IV. Nesse período, “surgiram os primeiros espaços de caridade que abrigavam indigentes e pessoas com deficiências” (Negreiros, 2014 p. 3).

3.2 De “monstros” a “amaldiçoados”

Durante a Idade Média[8], período profundamente influenciado pela hegemonia da religião cristã, a percepção e o tratamento das pessoas com deficiência não seguiram uma linha homogênea, refletindo as contradições próprias das diferentes etapas do modo de produção feudal. Na Alta Idade Média, a concepção dominante interpretava os corpos com “limitações” (em forma ou função) como parte da diversidade inerente às criaturas de Deus, o que legitimava práticas de compaixão e caridade, conformes à ética cristã predominante e aos interesses da Igreja enquanto instituição de poder. Já na Baixa Idade Média, sob o impacto de transformações sociais, econômicas e culturais, esses corpos passaram a ser frequentemente associados a manifestações demoníacas ou práticas de maldição, reforçando o controle ideológico e a disciplina social por meio do medo e da estigmatização.

Segundo Piccolo (2022), a Idade Média representou um período de transformações significativas na forma como as sociedades lidavam com diferentes tipos de comprometimentos físicos, sensoriais e mentais. Nesse contexto, fenômenos como a burfonaria[9], a bruxaria e a criação das primeiras instituições segregadas para leprosos exerceram um impacto profundo sobre as estruturas sociais e culturais. O termo "monstro", frequentemente utilizado para designar pessoas com tais comprometimentos, teve grande influência no imaginário da época. Sua origem etimológica remonta ao latim *monstrum*, que significa "mau presságio" ou "prodígio", e ao verbo *monstrare*, que implica "apontar" ou "denunciar".

Essa associação linguística não apenas reforçava a ideia de anomalias ou deformidades como algo contrário à ordem natural, mas também destacava a função simbólica da bufonaria. Nesse cenário, o bobo da corte surge como uma figura emblemática, cuja exposição do extraordinário era utilizada para sinalizar e questionar questões mais amplas dentro da sociedade medieval.

---

[8] O período conhecido como Idade Média se inicia com a queda do Império Romano, em 476, e se finda com a tomada de Constantinopla pelos Turcos-Otomanos, no ano de 1453, abrangendo um período de 977 anos. Os quase mil anos que alcançam aludida época podem ser divididos em duas grandes fases: Alta Idade Média e Baixa Idade Média (Piccolo, 2022, p. 78).

[9] Entende-se por burfonaria a ação relacionada a práticas de chocarrices desempenhadas pelas exposições em praças ou outros locais em que o público podia ter acesso a bufões ou bobos (compostos por anões, coxos, ou outras pessoas com comprometimentos corporais dignos de atenção e em desproporção evidente (Piccolo, 2022, p. 80).

> Para além das funções de divertir os reis e aqueles que frequentassem tais espaços, sendo alvos de constantes ofensas, chacotas e de toda sorte de desprezos por serem vistos como uma encarnação daquele que havia de mais ridículo e estúpido, aos bufões ou bobos da corte, cabia também a possibilidade de fazer crítica social em uma realidade que proibia manifestações desse tipo; a eles e somente a eles era conferido o privilégio de dizer, até mesmo sobre os mais poderosos, o que ninguém mais tinha permissão para tanto (Piccolo, 2022, p. 80).

Segundo Júnior (2006, p. 13), a figura do bobo da corte ocupava uma posição social contraditória e dialética, refletindo as relações de poder e os antagonismos próprios da estrutura feudal. Durante a Alta Idade Média, os bobos eram os únicos capazes de criticar e ridicularizar indiscriminadamente todos os membros da hierarquia social, inclusive o rei. Sua condição de “monstruoso” e “repulsivo” relegava suas palavras ao campo do cômico, sendo estas tomadas como algo que provocava riso, mesmo quando carregadas de verdades incômodas e subversivas. O riso, nesse contexto, funcionava como uma válvula de escape ideológica, permitindo que as críticas, embora potencialmente perigosas, fossem toleradas por serem proferidas por um “louco”.

Essa ambiguidade conferia ao bobo uma posição singular: ao mesmo tempo em que denunciava as contradições da ordem social vigente, também reforçava a ideologia dominante ao situar suas palavras em um espaço inofensivo. A associação dos bobos a poderes mágicos e sobrenaturais reforçava sua exclusão simbólica, mas também os colocava em contato com as “verdades ocultas” do homem, criando um espaço de resistência limitada dentro de uma sociedade marcada pela exploração e opressão de classe.

A partir do século XII, com o advento de pragas e grandes privações, consolidou-se uma nova perspectiva religiosa em relação aos corpos considerados diferentes. Esses passaram a ser vistos como desprovidos de semelhança com o Criador, e, por isso, não mais reconhecidos como filhos de Deus. “Sob a ótica maniqueísta, essa exclusão os relegava à condição de criaturas malignas” (Piccolo, 2022, p. 81).

Segundo Junior (2006), à medida que a Idade Média avançava, intensificava-se a associação entre os “monstros” e o símbolo do maléfico, baseada na identificação da deformidade com a figura do demônio. Nesse contexto, a deficiência passou a ser interpretada como manifestação do pecado ou como punição divina, perdendo seu caráter sacral e seu papel específico nas interações

sociais. Deixaram, assim, de ser percebidas como dignas de caridade, pois passaram a representar o oposto do sagrado. O reconhecimento que antes era atribuído a grupos marginalizados, como leprosos, deficientes, enfermos e pobres, foi gradualmente substituído por perseguições. Esse processo culminou em práticas como a caça às bruxas, instituída pela inquisição:

> Ainda que a prática de bruxaria seja bastante conhecida do público comum e tenha desempenhado papel importante no tecido da constituição social do Medievo do princípio da Idade Moderna - tornando-se, inclusive, presença constante em peças teatrais, cinema e televisão - muito pouco foi dito sobre sua associação a pessoas com deficiência (Piccolo, 2022, p. 83).

Pessoti (1984) afirma que é quase um lugar-comum afirmar-se que a inquisição católica sacrificou como hereges ou endemoniados milhões ou centenas de milhares de pessoas, entre elas loucos, adivinhas e deficientes mentais. Na Baixa Idade Média, os corpos considerados "disformes" tornaram-se alvos de exclusão e violência, sendo relegados à marginalidade. Esses sujeitos, já explorados e privados de direitos básicos, enfrentavam, além das adversidades comuns às massas oprimidas, o terror constante das perseguições e a necessidade de se esconder para escapar de uma ordem social que os condenava à inexistência.

Sob a hegemonia da Igreja Católica, que consolidava entre as elites a ideia de salvação eterna como recompensa pela prática filantrópica, a caridade transformou-se em um mecanismo ideológico para perpetuar a dominação de classe. Longe de buscar a erradicação da pobreza, os governantes e as classes dominantes utilizavam a filantropia como forma de legitimar sua posição social e reforçar a exploração das massas. Segundo Piccolo (2022), as esmolas eram vistas como a base de um sistema que proporcionava algum suporte aos marginalizados e desvalidos, incluindo pessoas com diversos tipos de comprometimentos, frequentemente situadas entre os estratos mais pobres da população. Para o autor:

> É somente a partir de intenções decorrentes de doações feita pelas elites dominantes e coordenadas pela Igreja Católica, a qual controlava organicamente o mundo dos ricos e se encarregava de pensar o mundo dos pobres a partir da transformação de uma economia da dádiva em direção a uma economia de troca, que se origina a prática da construção de espaços físicos longínquos para abrigar pessoas acometidas pela lepra, tida como a diferença jamais acomodável ao ordenamento social (Piccolo, 2022, p. 90).

A institucionalização dos leprosos[10], prática consolidada na Idade Média, desempenhou um papel significativo na formação das concepções modernas sobre a deficiência. Os chamados leprosários foram criados como espaços específicos para o isolamento, e sua existência é essencial para entender como as relações sociais e os vínculos em torno da deficiência foram organizados nesse período histórico.

Piccolo (2022) enfatiza que os leprosários consagram uma mudança radical na forma como a Idade Média se relacionou com as deformidades não passíveis de integração pelo ordenamento espiritual existente se comparado à Antiguidade. Se em tempos antigos tais desvios estavam dispostos quanto às práticas batizadas por infanticídio e compreendiam ações de expiação sobre bebês com comprometimentos físicos, no Medievo, elas se delineavam pela segregação espacial daqueles acometidos pela condição indesejada.

Ainda segundo o autor, o êxito dos leprosários, percebidos na época como instrumentos de humanização e caridade, impulsionou a criação de outras instituições voltadas a grupos considerados desviantes, como loucos, vagabundos, criminosos, prostitutas e pessoas com comprometimentos físicos.

Aos poucos, essas práticas passaram a refletir um modelo hegemônico de controle sobre as diferenças rejeitadas pela ordem identitária dominante. Instituições como asilos, manicômios, prisões, hospícios e hospitais psiquiátricos, apesar das distintas denominações, compartilhavam um propósito comum: ocultar, por meio do confinamento, aquilo que a sociedade não desejava enxergar. A deficiência, nesse contexto, não era organizada ou tratada como uma condição particular ou especial. Em vez disso, era inserida no mesmo panorama da miséria humana que englobava tantas outras condições vistas como indignas ou indesejadas pela lógica social da época.

No Brasil, segundo Figueira (2021, p. 20), “diversos relatos de historiadores e antropólogos registram práticas de exclusão entre os povos indígenas”. Quando nascia uma criança com deformidades físicas, ela era frequentemente rejeitada, sob a crença de que poderia trazer maldição para a tribo, entre outras consequências. Uma das formas de se livrar desses recém-nascidos

[10]Nome dado às pessoas acometidas pela lepra - somente nominada como hanseníase após 1873, quando do descobrimento por Gerhard Armauer Hansen do bacilo causador da moléstia.

era abandoná-los nas matas ou lançá-los de montanhas; em casos mais extremos, eram sacrificados em rituais de purificação.

Por outro lado, o referido autor afirma que há relatos que apontam a existência de alguns indígenas com deficiência que possivelmente escaparam dessas práticas de exclusão. Jean de Léry[11], por exemplo, afirmou no século XVI que “não são maiores nem mais gordos do que os europeus; são, porém, mais fortes, mais robustos, mais entroncados, mais bem dispostos e menos sujeitos a moléstias, havendo entre eles muito poucos coxos, disformes, aleijados ou doentios”. Apesar da ausência de detalhes adicionais, essa observação sugere que nem todas as tribos adotavam políticas de exclusão.

Em antigas civilizações, e ainda hoje em algumas sociedades tribais, havia a prática de eliminar membros que nasciam ou adquirissem deficiências devido a doenças, acidentes rurais ou de caça. Tais atos eram justificados sob a ótica do sacrifício, argumentando que o indivíduo sofreria ao longo de sua vida devido às condições precárias da época. Além disso, a eliminação era vista como um benefício para a coletividade. Segundo Figueira (2001), já naquele tempo, predominava a ideia de “inferioridade”, em que um sujeito com deficiência era considerado incapaz de ser um bom caçador, lutar em batalhas, ou formar uma família e gerar descendentes aptos. Assim, a segregação era sustentada pelo preconceito, estigma e exclusão, elementos enraizados no desconhecimento.

No período colonial, os escritos de José de Anchieta[12] fazem alusão às pessoas com deficiência como monstros. Segundo Lobo (2015, p. 39), no século XVI, ainda se distinguiam duas classes de monstros: as espécies monstruosas e os monstros individuais (distinção medieval que provém de Santo Agostinho), “exemplos das cóleras de Deus, frutos da depravação, das cúpulas indevidas, desordenada, que provocam a mistura da semente, seu excesso ou sua falta, desordem que o homem introduz na ordem das coisas”.

Ainda nesse período, era comum o abandono de crianças, especialmente, os indígenas frutos de relacionamento do homem branco ou negros com mulheres

[11]Missionário europeu nascido em La Margelle (França), esteve no Brasil, convivendo muito de perto com os indígenas. Nomeado pastor em 1560, começou a escrever suas experiências brasileiras. Entre suas obras está “ Viagem a Terra do Brasil” de 1578.

[12]Jesuíta e escritor espanhol, nasceu nas ilhas Canárias e estudou em Coimbra. Entrou para a Companhia de Jesus em 1551, emigrando dois anos depois para o Brasil na comitiva de Duarte da Costa, com o intuito de catequizar os índios.

indígenas. Isso porque, segundo Figueira (2021, p. 33) os “índios acreditavam que o parentesco verdadeiro só vinha pela parte do pai, por isso não faziam parte do seu povo por não serem gerados por um homem da tribo”. Logo esses órfãos eram recolhidos em lugares denominados “Casas de Muchachos”, com o objetivo de educá-los dentro dos preceitos da igreja. Nascia assim no Brasil, a primeira medida de afastamento da criança de seu convívio familiar. Em 1585, já existiam no país cinco “casas” de acolhimento, situadas em Ilhéus, Porto Seguro, Espírito Santo, São Vicente e São Paulo.

Ainda sobre o período colonial, sob a influência da Igreja Católica a qual tornava mais legítima sua autoridade espiritual e terrena, foram deflagradas guerras intermináveis com os opositores do dogma cristão católico, como foi o caso da Inquisição. Segundo a referida autora, a inquisição no Brasil, desenvolveu uma forma de controle dos comportamentos, uma vigilância que, à diferença da medicina dos séculos XIX e XX, não se deu pelas observações clínicas, pelo exame, pelas classificações dos diagnósticos ou pela anamnese. A seu modo, por meio de denúncias, confissões, inquéritos, tormentos e penitências, esquadrinhou os hábitos da população brasileira a partir do século XVI.

3.3 De “doentes” a “degenerados”

A chegada da Idade Moderna[13] não sucumbiu a todos os fenômenos e raciocínios característicos da Idade Média. No campo político, a crise do sistema feudal marcou o declínio de um modelo descentralizado, no qual os nobres dependiam de acordos de vassalagem[14] e suserania[15] para manter a ordem. Com o enfraquecimento dessa estrutura, emergiu um novo cenário que favoreceu o fortalecimento das monarquias como forma de governo. Esse processo resultou em um poder mais centralizado, concentrado na figura do rei, que passou a ser visto como autoridade absoluta dentro do sistema político.

Na economia, a expansão marítima e comercial iniciada na Baixa Idade

[13]Período convencionalmente estabelecido entre os anos de 1453 e 1789, sendo delimitado por dois eventos de importância histórica: a tomada de Constantinopla pelos Turco-Otomanos e a Revolução Francesa.

[14]Acordo de serviços recíprocos entre pessoas de diferentes níveis de poder, que vigorou na Idade Média. Um acordo entre um suserano (senhor feudal) e um vassalo.

[15]Termo empregado na Idade Média para distinguir um nobre que doava algum bem a outro nobre. Nessa relação, o suserano é quem doa o bem e quem o recebe é denominado vassalo.

Média trouxe importantes mudanças. Esse processo permitiu a acumulação de capital, que foi essencial para o surgimento de transformações históricas como a Reforma Religiosa e o Iluminismo. Além disso, essa acumulação foi a base para o desenvolvimento do sistema capitalista de produção, que se consolidaria nos períodos seguintes.

Durante esse período, os estereótipos que associavam as pessoas com deficiência a forças espirituais malignas, amplamente disseminados na Idade Média, permaneceram hegemônicos. Esse quadro começou a sofrer transformações apenas a partir do século XVI, impulsionado pela ascensão do pensamento renascentista e pelas bases racionais inauguradas pelo cartesianismo.

Sob a influência de novas formas de explicação científica e filosófica próprias do nascimento da modernidade, a deficiência deixou de ser interpretada como manifestação demoníaca, passando a ser enquadrada como uma condição de saúde. Para Piccolo (2022), essa mudança refletia transformações nas superestruturas ideológicas do período, em que a racionalidade científica emergente passou a disputar e substituir a hegemonia da lógica religiosa.

Entretanto, essa ruptura não se deu de modo neutro ou puramente humanitário, pois ao relacionar o corpo com deficiência na esfera médica, estabelecia-se também um novo campo de controle social alinhado aos interesses das classes dominantes. Em um contexto de organização capitalista do trabalho, os corpos considerados “incapazes” de produzir eram medicalizados com o propósito de tornarem-se úteis ou, ao menos, administráveis dentro da ordem social. Assim, “os sujeitos com deficiência passaram a ser percebidos como doentes, dignos de tratamento e cuidado, e não mais como portadores de maus presságios condenados à tortura e à fogueira” (Piccolo, 2022, p. 103).

Nessa perspectiva, a modernidade promoveu uma reconfiguração da exclusão, já não baseada no sobrenatural, mas sustentada por um discurso médico-científico que legitimava intervenções e classificações funcionais do corpo, reafirmando as relações de poder existentes. Nas palavras de Pessotti (1984, p. 20):

> De todo modo, alguma alteração começa a processar-se no conceito da deficiência mental com a doutrina de médicos, anatomistas e juristas a suceder a do Directorium, a do Malleus e a do Lucerna inquisitorium. Com Paracelso e Cardano, o deficiente, bem como o louco, perdia sua natureza sobrenatural, passando de problema teológico e ético a assunto de interesse médico.

Desde então, do final da Renascença até meados do Iluminismo se presencia uma série de experiências clínicas que objetivavam encontrar causas e, supostamente, a cura de comprometimentos físicos, sensoriais ou psicológicos. Como apontam Braddock e Parish (2001, p. 21):

> Durante o Renascimento, espancamentos voluntários da cabeça foram empregados para tratar pessoas com muitas doenças mentais, incluindo depressão, paralisia e deficiência intelectual. [...] Os médicos também faziam buracos na cabeça ou purgavam pessoas com deficiências mentais para liberar as “pedras” ou a “bile negra” que pensavam ser causar da doença [...]. O tratamento para a epilepsia incluiu a ingestão de um cérebro de cabra-montesa ou a galha de um cachorro morto no momento de convulsão. Um tratamento de surdez consistia em fritar as minhocas com gordura de ganso e deixar cair a solução nas orelhas [...]. Enquanto esses esforços para curar doenças e deficiências parecem fantásticos pelos padrões atuais, o fato é que eles se concentraram em etiologias e tratamentos biológicos, portanto, significaram uma mudança significativa nas crenças predominantes de que as causas da deficiência e da doença eram sobrenaturais. As curas durante este período foram relacionadas a entendimentos primitivos de funções anatômicas e às habilidades dos médicos em intervir para lidar com as diferenças e disfunções corporais.

A citação de Braddock e Parish (2001) exemplifica os tratamentos primitivos da época, hoje considerados absurdos e grotescos, entretanto refletem os limites do conhecimento médico da época e as tentativas de intervenção sobre o corpo humano com base em crenças equivocadas. Apesar de sua ineficácia e brutalidade, esses tratamentos representam um avanço significativo em relação às explicações místicas e punitivas predominantes na Idade Média, indicando um deslocamento importante da visão espiritual e moralista da deficiência para um campo que buscava, ainda que de forma limitada, compreender e tratar condições humanas de maneira mais "científica".

O final da Renascença e o Iluminismo foram períodos marcados por transformações estruturais na sociedade, como o fortalecimento do capitalismo, o avanço da ciência e o enfraquecimento das explicações religiosas na organização social. Nesse sentido, o surgimento de práticas clínicas, mesmo que ainda baseadas em entendimentos rudimentares, reflete a tentativa de legitimação da ciência como ferramenta para justificar intervenções nos corpos e mentes, moldadas pelas necessidades do sistema em expansão.

Entretanto, essas práticas também carregam contradições que revelam a relação entre ciência, poder e exclusão. A busca por "curar" as diferenças corporais e mentais não apenas reflete a curiosidade científica, mas também a necessidade

de moldar corpos que se adequassem às demandas sociais e econômicas emergentes. Assim, ainda que o período tenha marcado uma mudança epistemológica importante, a abordagem às deficiências permaneceu permeada por violências estruturais e pelo desejo de eliminar as diferenças percebidas como inadequadas para os padrões dominantes da época.

Nesse tempo histórico, a transformação cultural que havia tornado os pobres suspeitos e não mais objetos de contemplação se encontrava praticamente finalizada e presente em todos os centros urbanos. A realidade ainda era difícil para significativa parcela da população e os protestos só faziam crescer, conjuntura que gerava temor nos governantes e os levaram a engenhar alternativas no combate a essas agitações. Dentre essas medidas, uma das mais famosas residiu justamente no encarceramento dos pobres e descontentes em conjunto a outras categorias desviantes, entre as quais, pessoas com comprometimentos mentais, mas também físicos, sensoriais e psicológicos. Estava aberta a era da institucionalização (Piccolo, 2022, p. 108).

Nas palavras de Teixeira (2019, p. 541-542):

> Ao longo dos séculos XV e XVI, devido ao aumento da crise econômico-social e à crescente urbanização, multiplicou-se o número de miseráveis nas cidades europeias. Com a crise do feudalismo e as mudanças sociais, milhares de camponeses desempregados deslocaram-se para as grandes cidades, onde viviam nas ruas como mendigos. Diante disto, surgiu um novo discurso entre os membros das classes dirigentes, defendendo a reorganização das ações de caridade. Advogava-se o recolhimento dos pobres a instituições e sua diferenciação entre pobres válidos (isto é, os que podem trabalhar) e inválidos. Com efeito, na França, na Espanha, na Holanda, na Alemanha, na Suíça e na Inglaterra, o internamento de pobres e mendigos começou a partir do século XVI. Boa parte deles era recolhida em hospitais gerais [...]. O hospital geral tinha por função acolher indistintamente todos os errantes: mendigos, idosos, crianças, sarnentos, epilépticos, venéreos, loucos, enfermos em geral. Os mendigos inválidos tornavam-se moradores. Os mendigos válidos eram estimulados ao trabalho e ao sustento próprio. [...].

Embora na Idade Média tenha surgido algo similar como os leprosários, para Piccolo (2022), a segregação operada no tecido da Idade Moderna em nada se assemelhou aquela praticada no Medievo. Naquele cenário, o isolamento não era motivado por preocupações sanitárias, mas, sobretudo, por razões políticas. Segregar tornou-se uma estratégia de exercício de autoridade e controle, utilizada pelos governantes para assegurar a submissão da população às suas ordens e desígnios.

Nesses espaços, não havia qualquer distinção entre os grupos que os ocupavam. Loucos, prostitutas, ateus, pessoas com deficiência, pobres e outros marginalizados dividiam o mesmo ambiente, sem qualquer diferenciação no tratamento recebido. A distinção se fazia em relação à sociedade e não ao tratamento. Nesse sentido, Jannuzzi (2012) observa acertadamente que a preocupação de tais espaços no início jamais foi sanitária ou pedagógica, o que aparecerá somente tempos mais tarde. Eram instituições de separação. Nada além disso.

O médico era o novo sacerdote do tempo, cabendo somente a ele o diagnóstico da salvação ou condenação, sendo, inclusive, “chamado aos tribunais quando necessária a emissão de pareceres sobre o devir subjetivo da pessoa com deficiência” (Piccolo, 2022, p. 121). Atualmente, ainda prevalece uma visão dominante herdada da Modernidade, que influencia diretamente a forma como a experiência da deficiência é compreendida. Essa visão atribui ao saber médico uma posição de autoridade absoluta sobre todos os aspectos da vida das pessoas com deficiência. Dentro dessa perspectiva, destacam-se as reflexões de Pessotti (1984, p. 67-68):

> A mesma arbitrariedade que mascara o deficiente como bruxo possesso ou herege, agora o denomina cretino, idiota ou amente. A linguagem não é a do clero ou das bulas papais, mas o autoritarismo e o dogmatismo são os mesmos, trazendo no bojo a marca do inapelável. A fatalidade hereditária ou congênita assume o lugar da danação divina, para efeito de prognóstico.

Com uma abordagem diferente e sob novas concepções, o período moderno passou a enxergar a deficiência por um viés fatalista que desumanizava os indivíduos, tratando-os como inevitavelmente destinados à exclusão. As pessoas com deficiência, seja física, sensorial, psicológica ou mental, eram reduzidas à ideia de déficit, uma perspectiva que viria a se consolidar como dominante na Idade Contemporânea.

Na transição da Idade Moderna para a Contemporânea, a medicina assumiu um papel central no tratamento de pessoas com deficiência, encerrando práticas como as internações em massa sem cuidado e a exposição de corpos em feiras populares, vistas como contrárias aos ideais de dignidade e igualdade. Para superar essas práticas, a deficiência foi ressignificada sob uma ótica médica, os cuidados passaram a ser responsabilidade de profissionais de saúde, e os

indivíduos foram segregados em instituições especializadas. Esse processo substituiu os *freak shows*[16], comuns entre os séculos XVII e XIX, por abordagens centradas na normalização e tratamento.

Semonin (1996) destaca que, durante a Modernidade, a fascinação por corpos considerados "monstruosos" tornou-se uma prática amplamente difundida na Europa e nos Estados Unidos. Essa obsessão resultou na exposição pública de pessoas com deficiência, indivíduos de minorias raciais e étnicas, e aqueles com características corporais incomuns. O autor ressalta que essas exibições não ocorriam de forma clandestina ou ilegal, mas estavam plenamente integradas ao sistema cultural da época, refletindo os valores e interesses da sociedade moderna.

> Não por acaso, o mais antigo hospital psiquiátrico ainda em funcionamento no mundo, Bethlem, situado em Londres e que, embora vinculado à monarquia, era controlado pela cidade de Londres, permitiu nos séculos XVIII e XIX a realização de tours em seus corredores para que pessoas externas à instituição pudessem se entreter vendo sujeitos enclausurados, no mais das vezes acorrentados, tal qual animais em zoológicos. A diversão desse entretenimento era pensada como negócio, com ingressos vendidos e internos preparados em jaulas específicas. A brutalidade era tamanha que autorizava, inclusive, os visitantes a assediarem tais internos com varas e outros instrumentos [...]. Um verdadeiro show de horrores que faria inveja a muitos zoológicos existentes, aliás, cabe ressaltar neste momento que a expansão dos Parques Zoológicos somente ocorre após a segunda metade do século XIX, justamente quando do início do declínio dos freak shows, o que não nos parece mera coincidência.

As práticas conhecidas como *freak shows* não eram iguais ao sistema de bufonaria da Idade Média, como discutido anteriormente neste texto. Garland-Thomson (1996) aponta que há diferença entre os *freak shows* e os eventos da época medieval, em que os bobos da corte ou bufões encenavam a vida real. Na Idade Média, esses indivíduos faziam parte da sociedade e eram vistos através de uma perspectiva mística ou religiosa. Já na Modernidade, os corpos disformes exibidos nos *freak shows* foram isolados da vida cotidiana, sendo explorados dentro

[16]O dicionário Michaelis (1975, p. 432) define freak como “1. Singularidade, excentricidade; 2. Capricho, fantasia, extravagância; 3. anomalia, aberração, monstruosidade; 4. aleijão, aborto da natureza. Adj. Esquisito, estrambólico, excêntrico, esdrúxulo, grotesco, singular. Freak shows nada mais são do que a espetacularização de diferenças físico-étnico-corpóreas em relação aos padrões definidos como ordinários e a consequente transformação destas em eventos mercadológicos, exibindo-as em feiras, circos e exposições, mostrando-se extremamente populares nos primeiros decênios do século XVIII. Essa verdadeira mostra de coisas estranhas ao natural e corpos extraordinários, para utilizarmos um termo corrente da época, viajou por todo o Ocidente e se fez presente em distintas localidades (Piccolo, 2022, p. 139).

de uma lógica mercantil associada ao início do capitalismo.

Para Bogdan (1988), os “monstros” tiveram seus tempos de glória. Os espetáculos foram num dado período uma atividade lucrativa, popular em todo os países e perfeitamente aceita. O que seria hoje uma exploração grosseira e indecente, era um divertimento que despertava enorme interesse e rendia bons lucros aos empresários. Mesmo explorados pelos empresários, eles faziam de sua “monstruosidade” uma profissão com a qual ganhavam a vida e se aprimoraram na arte de apresentar suas anomalias.

Com o tempo, as chamadas "aberrações orgânicas" começaram a perder popularidade, à medida que o discurso científico ganhava força. O entendimento dessas características corporais passou a ser visto como algo que precisava de tratamento, em vez de serem tratadas como mercadorias exóticas ou atrações para exposição pública. Na sociedade voltada para o trabalho, não havia mais espaço para balbúrdia ou gostos cômicos considerados inadequados (Piccolo, 2022).

3.4 De “anormais” a pessoas com deficiência

A Idade Contemporânea teve início com a Tomada da Bastilha[17], em 14 de julho de 1789, e segue até os dias atuais. Esse período marca a consolidação do capitalismo como sistema econômico global, acompanhado por avanços significativos na tecnologia, ciência e sociedade. Impulsionada pelos ideais do Iluminismo e por revoluções econômicas e políticas, essa era trouxe grandes transformações: a Revolução Industrial, o avanço da ciência e da medicina, a criação de vacinas, o crescimento da produção de alimentos e medicamentos, e o aumento da expectativa de vida. Foi também a época do Abolicionismo, do fortalecimento da burguesia, da formação dos Estados Nacionais laicos e da consolidação da República como forma predominante de governo.

Além disso, a Idade Contemporânea foi marcada pela valorização da educação, pela defesa dos Direitos Humanos e pelo progresso na saúde pública. Contudo, o período também trouxe desafios, como o desenvolvimento de armamentos letais, as Grandes Guerras, o aumento das desigualdades sociais e o

[17]Ocorrida no dia 14 de julho de 1789, quando a população de Paris invadiu a prisão-fortaleza Bastilha. Este evento foi o estopim para a Revolução Francesa.

crescimento da miséria.

Inaugura-se uma nova era com uma transformação radical nas formas de pensar e organizar as relações humanas, sob os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade. Esses princípios, expressão das contradições e das lutas de classe que emergiram com a Revolução Francesa, influenciaram as bases das relações sociais e institucionais no capitalismo nascente. Foi nesse contexto histórico, marcado pela luta contra os privilégios feudais e a consolidação da burguesia como classe dominante, que se produziu a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789[18], um documento que refletiu os interesses dessa nova ordem social, ao mesmo tempo em que redefiniu as relações entre o indivíduo e as estruturas institucionais.

> Art.1.º Os Homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum;
> Art. 2.º A finalidade de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do Homem. Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão; [...]
> Art. 6.º A lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer, pessoalmente ou através de mandatários, para a sua formação. Ela deve ser a mesma para todos, seja para proteger, seja para punir. Todos os cidadãos são iguais a seus olhos e igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789).

Para Piccolo (2022), no que tange à maneira como a sociedade passa a se relacionar com o fenômeno da deficiência não há muitas distinções que possam ser feitas quando do último século da Idade Moderna. Desde o estabelecimento da Medicina como ciência oficial do Estado nos anos 1700, a deficiência foi considerada, hegemonicamente, pelas lentes do olhar clínico, que a tomou como um de seus objetos diletos ao associá-la como enfermidade, condicionando, assim, as formas de tratamento e relacionamento para com esses sujeitos.

Com a Tomada da Bastilha, muitos grupos foram libertos dos processos de Grandes Internações, exceto aqueles com comprometimentos mentais. No caso das pessoas com deficiência, em vez de conquistarem acesso aos espaços públicos, elas enfrentaram novos e intensos processos de segregação. Além das pessoas com deficiência mental, indivíduos com outros tipos de comprometimento

[18]Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2293131. Acesso em: 12 dez. 2024.

passaram a ser direcionados a instituições especializadas, voltadas exclusivamente ao tratamento de suas condições.

É importante salientar que os processos de institucionalização contemporânea apresentam diferenças marcantes em relação aos leprosários da Idade Média e aos Hospitais Gerais da Modernidade, que foram cenários das internações massivas já mencionadas. Segundo Piccolo (2022), enquanto os leprosários medievais eram motivados pelo medo sanitário, e as instituições modernas buscavam conter revoltas e desordens sociais, a institucionalização atual assume uma nova lógica. Ela não se justifica mais por razões de saúde pública ou segurança, mas integra um processo mais sutil e profundo de estigmatização. Nesse contexto, a pessoa com deficiência é vista como alguém que precisa ser segregado, com base na ideia de inadequação tanto biológica quanto social. A internação dessas pessoas surge como uma prática de um novo tempo que proclama a igualdade, mas repele a diferença.

No Brasil, no período de 1726 a 1950, foram criadas as Rodas dos expostos[19]. As rodas foram, segundo Figueira (2021, p. 34) as primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada, seguindo a tradição portuguesa, instalando-se nas Santas Casas de Misericórdia. A Santa Casa de Misericórdia na Bahia foi a primeira instituição a ter uma roda no Brasil. No Grão-Pará[20], segundo Farias (2019):

> 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 (Farias, 2019, p. 60).

A autora destaca o papel da Santa Casa de Misericórdia, em especial suas três propriedades: o Hospital da Caridade, o Hospício dos Lázaros e o Hospital

[19]Teve origem na Itália durante a Idade Média, a partir do trabalho de uma irmandade de caridade e da preocupação com o grande número de bebês encontrados mortos. Segundo Marcílio (2006, p. 57) o nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta, para avisar a vigilante ou rodeira que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado.

[20]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).

dos Alienados. 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”.

Em relação aos hospícios, é relevante considerar, conforme Bueno (2016), que o isolamento desses indivíduos tinha como objetivo proteger a sociedade das manifestações consideradas perturbadoras, decorrentes da nova ordem social. Como observa Castel (1998), esse isolamento funcionava como uma resposta a questões sociais geradas por essa mesma ordem, sendo moldado pelo pensamento moderno. Esse processo era justificado pela visão de que comportamentos tidos como anormais eram irreversíveis, de acordo com a perspectiva médica eugenista, que enfatizava a influência da hereditariedade. Dessa forma, os hospícios passaram a ser lugares de internação para diversos tipos de pessoas tidas como desajustadas.

Dentro desses estabelecimentos, havia uma variedade de indivíduos, como mulheres com comportamentos considerados excêntricos, visionários, paralíticos, criminosos, entre outros. Guimarães (2016) destaca que até o meio do século XX, o Hospital dos Alienados era o único estabelecimento no Pará destinado a pessoas diagnosticadas como "loucas". Naquela época, a loucura era vista como uma forma de alienação mental, sem distinções claras entre diferentes tipos de comprometimentos cognitivos, psicológicos ou mentais. Nesse contexto, o hospital reunia pessoas com uma ampla gama de deficiências, distúrbios e disfunções, incluindo tanto adultos quanto crianças.

No que diz respeito ao envio de crianças consideradas "anormais" para o hospício, Lobo (2015) esclarece que essas crianças eram impedidas de frequentar a escola, o que, por sua vez, impedia seus pais de trabalharem. Na verdade, essas crianças eram afastadas da escola e encaminhadas para pavilhões especiais nos hospícios, permitindo assim que seus pais voltassem ao trabalho.

> 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 (Farias, 2019, p. 52).

Sob essa lógica, influenciada por uma série de ideias preconceituosas antigas e modernas, a deficiência passa a ser vista pela ótica da degenerescência, termo utilizado pela primeira vez por Morel. Para Morel (2008, p. 497-500):

> Apesar das tão numerosas causas de destruição que ameaçam a conservação da espécie humana, sua propagação sob as mais diversas latitudes, a variedade de aptidões intelectuais, físicas e morais que caracterizam o indivíduo e a raça segundo as condições que presidem seu desenvolvimento, são fatos tão evidentes, tão universalmente aceitos, que não há necessidade de nenhuma demonstração. A existência de um tipo primitivo que o espírito humano tem prazer em constituir em seu pensamento como a obra-prima e a síntese da criação é um outro fato tão de acordo com nossas crenças que a idéia de uma degenerescência de nossa natureza é inseparável da ideia de um desvio desse tipo primitivo, que encerrava em si mesmo os elementos da continuidade da espécie. Colocado nessas novas condições, o homem primitivo sofreu todas essas conseqüências, e seus descendentes não puderam escapar nem à influência da hereditariedade, nem à de todas as causas que, alterando sua saúde, tenderam cada vez mais a fazê-lo desviar do tipo primitivo. [...] Esses desvios trouxeram variações, das quais algumas constituíram raças capazes de se transmitir com uma característica típica especial; e outras criaram esses estados anormais nas diversas raças, que constituirão o objeto especial desses estudos e que designo pelo nome de degenerescências. Essas degenerescências também têm sua marca típica; elas distinguem-se umas das outras pelo fato de que certas causas mórbidas que atingem profundamente o organismo produzem tal degenerescência com prioridade, ao invés de tal outra; elas formam grupos ou famílias que vão buscar seus elementos diferenciadores na própria natureza da causa que as produziu. As degenerescências não podem, portanto, ser mais que o resultado de uma influência mórbida, seja de ordem física, seja de ordem moral, e, como todos os estados doentios, têm suas características especiais e suas características gerais. [...].

Lobo (2015) afirma que a figura bastante frequente na literatura francesa do século XIX é a de um novo selvagem, não mais o bom selvagem, de outros tempos, mas a do operário degenerado, preguiçoso, alcoólatra, libidinoso, vagabundo que dissemina por onde passa o germe da revolução, o perigo da revolta, que Morel denomina como “classes perigosas”.

A referida autora aponta que, no Brasil no século XIX, coube inicialmente aos médicos higienistas distinguir as categorias de degenerados. Os psiquiatras os substituíram com mais precisão só a partir da Primeira República, quando assumiram não só os discursos, bem como principalmente as práticas de tratamento dos doentes mentais e da normalização das condutas.

> Foi, portanto, a partir desses discursos que a medicina do século XIX, com base no prognóstico de incurabilidade, constituiu os graus de

> degenerescência. A primeira diferença se estabeleceu entre o louco e o idiota, ambos afetados no cérebro, ambos transgressores da norma, mas a loucura evoluia, agravava-se ou podia curar-se; a idiotia era definitiva e incurável. A segunda foi feita entre o idiota e o demente: embora quase sempre incurável, a demência era tardia, acidental, resultado da evolução dos delírios e guardava vestígios de inteligência do passado; o idiota não tinha passado, porque seu tempo de desenvolvimento parou sem deixar rastro. A terceira entre o idiota e o imbecil, distinção que teria eficácia mais tarde nos discursos médico-legal sobre a responsabilidade dos atos, na seleção para o trabalho dentro e fora dos estabelecimentos psiquiátricos, nas ameaças quanto aos efeitos da mestiçagem e na consequente justificativa para a incapacidade da maioria da população para a aprendizagem escolar e as tarefas “nobres” de cunho intelectual” (Lobo, 2015, p. 58).

A institucionalização nesse novo formato, portanto, assumia subliminarmente a função de eugenia social, termo que seria introduzido somente em 1883, quando dos estudos de Francis Galton (1968)[21]. Tal qual rememora Pessotti (1984, p. 168), o entendimento dominante era de que “apenas em estabelecimentos especiais é possível transformar, por uma educação apropriada, esses indivíduos inúteis e perigosos em homens dignos de alguma liberdade e capazes de prestar alguns serviços”. Estava lançada:

> [...] a semente da rejeição política do deficiente, com seus subprodutos: confinamento, segregação e esterilização. [...] Tudo isso em 1889. E pensar que o movimento pela igualdade de direitos dos homens triunfara avassalador apenas cem anos antes. Volta-se, agora com cânones médicos, ao martelo das bruxas (Pessoti, 1984, p. 140).

Internamente, a institucionalização operava como um mecanismo de segregação, com o objetivo de proteger a sociedade dos chamados "desvios". Externamente, ela era justificada como um espaço de proteção para as pessoas com deficiência, buscando poupá-las das adversidades da vida e da discriminação. Dentro dessas instituições, eram oferecidos abrigo e alimentação, com a finalidade de "corrigir" o desvio, seja por meio de cuidados médicos ou da “educação”, para que essas pessoas pudessem, eventualmente, contribuir para as atividades produtivas. Esse processo girava em torno da ideia de um retorno à normalidade. O novo discurso, que substitui o anterior, fundamenta a separação dos deficientes como um ato humanitário, dando origem a um saber e a uma nova moralidade,

[21]Galton desenvolve a necessidade da eugenia como controle social tomando por fundamento as práticas de infanticídios que ocorriam, sobretudo em Esparta, as quais seriam responsáveis por um melhoramento da raça humana. Ou seja, a eliminação da deficiência desde a mais tenra idade seria o motivo pelo qual o autor desenvolveu seu conceito, o qual posteriormente seria utilizado na genética (termo cunhado em 1908 com William Bateson) e nos horrores do holocausto nazista.

ambos baseados no mesmo princípio: a ideia de normalização (Stiker, 1999).

A partir do século XIX, segundo Davis (2016), em um contexto fortemente influenciado pelo positivismo[22], a visão aristotélica de um "humano ideal" foi substituída por uma nova ideia: o conceito de um "humano estatisticamente normal". Essa mudança trouxe não apenas uma transformação ética, mas também redefiniu o conceito de "normal" como uma construção estética, moldando profundamente a forma como as diferenças humanas passaram a ser percebidas e avaliadas.

As interações sociais começaram a ser moldadas por uma nova perspectiva que não buscava mais um único ideal fixo de ser humano ou cidadão, nem um padrão inalcançável. O novo modelo de ser humano passou a ser probabilístico, baseado em parâmetros mensuráveis. Para sustentar essa mudança, era necessário um fundamento científico que justificasse essas características em termos estatísticos, afastando-se de concepções abstratas (Piccolo, 2022).

Nesse cenário, a sociedade burguesa promoveu a criação do conceito de "homem médio", desenvolvido pelo estatístico Adolphe Quételet[23]. Esse conceito visava estabelecer um padrão supostamente neutro, que serviria como justificativa para as desigualdades crescentes em uma sociedade que proclamava ideais de igualdade, mas mantinha privilégios no acesso a direitos e recursos. Essa contradição é bem destacada por Davis (2016, p. 2-8), que analisa como essa ideia mascarava as disparidades estruturais:

> Uma vez que o paradoxo fundamental da sociedade burguesa, conforme evoluiu, era aquele entre a concentração de poder e dinheiro nas mãos de poucos e a noção ideológica de que todos os “homens” foram criados iguais, formas de produção simbólica que glorificavam o ideal e colocavam todos cidadãos abaixo dessa pessoa ideal não seriam mais apropriadas. No entanto, ao mesmo tempo, uma cidadania verdadeiramente igual, no sentido econômico e representada na literatura, seria igualmente proibida. Para preencher a lacuna entre a óbvia desigualdade social e econômica nas democracias burguesas e a noção de que todos os cidadãos são iguais, era necessário criar aquele mais perfeito dos atributos - o cidadão médio, l’homme moyen. [...] Não é por acaso que nos cem anos seguintes ou mais, a sociedade burguesa gastou muito de seu tempo culturalmente produtivo

[22]Para maior compreensão, ler Lacerda (2009). Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsocp/a/wNFWrdJ7j3G4GZwgzJF4V4C/.

[23]Nasceu na Bélgica. Astrônomo, matemático, demógrafo, estatístico e sociólogo do século XIX. Os atributos aos quais Quételet dedica seu pensar estão vinculados no mais das vezes a aspectos físicos, ainda que ele também teça comentários sobre padrões nas formas de raciocínio, os quais seriam mais tarde desenvolvidos por Binet e Simon quando do engenho do famoso teste que objetivava medir a inteligência de crianças.

> tentando descobrir o que exatamente significava média. Essa tentativa foi feita em grande parte com a ajuda da Estatística, iniciada por Quetelet e outros, e em conjunção com a nova ciência da Eugenia.

Davis (2016, p. 9) explica que o conceito de "normal" só se “popularizou e passou a fazer parte das distinções sociais apenas a partir dessa construção conceitual”. Adolphe Quételet desempenhou um papel fundamental nesse processo ao aplicar leis matemáticas para medir características humanas, como altura, peso e simetria, criando a ideia de "homem médio" como um modelo padrão.

Essa abordagem estatística rapidamente se transformou em um parâmetro moral, classificando como "anormais" aqueles que não se enquadravam nesse padrão e justificando diversas formas de intervenção. Essa divisão entre normal e anormal substituiu o antigo ideal de perfeição e se alinhou ao contexto histórico do surgimento do capitalismo, que demandava novos modos de organizar e disciplinar as pessoas. Nesse cenário, a norma tornou-se uma ferramenta poderosa, não apenas para controlar corpos e mentes, mas também para atender às necessidades econômicas e culturais do sistema capitalista, moldando os indivíduos conforme seus interesses.

Piccolo (2022) argumenta que a ideia de norma na sociedade contemporânea, tornada gramática de reconhecimento e aceitação social, consiste em um conjunto de atributos probabilísticos que seguramente se mostram fictícios no sentido que não designam ninguém. Contudo, ainda que não designe ninguém, dado suposto escolhe um conjunto de pessoas as quais se veem excluídas como integrantes desse quadro representacional: as pessoas com deficiência. Tal configuração nos permite idear a constituição da norma antiteticamente, ou seja, analisar sua feitura como esculpida justamente para estabelecer não o que é, mas justamente aquilo que não se deseja, o que não é.

O conceito de norma funcionou como um mecanismo de classificação e segregação, criando barreiras que demarcaram a diferença como algo indesejável e patologizado. Em um contexto dominado pelo saber médico, a norma reduziu a variabilidade humana a oposições binárias, como normal/anormal e eficiente/deficiente, reforçando divisões e excluindo a alteridade da interação social.

Nesse sentido, a deficiência passou a ser vista como um corpo indesejado, um desvio que deveria ser corrigido para se aproximar do padrão do "homem médio". Essa ideia foi essencial para o surgimento dos sistemas de

reabilitação no século XX, que tinham como objetivo "normalizar" os indivíduos. A norma, ao ser hipotética, desenha mais os contornos do "anormal" do que do próprio "normal", revelando os limites que a sociedade deseja evitar ou superar (Piccolo, 2022).

Expresso esses elementos, vale ressaltar que a Idade Contemporânea fez da institucionalização um entremeio de seu próprio projeto libertário, condicionando a presença de pessoas com deficiência em espaços sociais e laborais, mediante um processo de normalização. A segregação foi justificada para promover a integração social. Estava sendo justificado o injustificável.

Stiker (1999, p. 128) afirma que, através das técnicas de normalização, "o deficiente desaparece e com eles tudo o que falta, para assimilá-los, é afogado e dissolvido em um todo social maior e único". Esse processo de segregação, que envolve a separação em instituições, tratamento médico, reabilitação e reintegração, acaba originando um dos conceitos mais discutidos hoje: a ideia de integração e inclusão.

> Engana-se quem pensa, portanto, que a gramática de inclusão tenha se mostrado libertária desde seu surgimento. Inclusão deriva do latim *includere*, que significa literalmente colocar algo ou alguém dentro de um espaço fechado, encerrar, enclausurar. Assim sendo, a lógica sobre a qual se escora o conceito primevo não é o da ocupação de todo e qualquer espaço ou o rompimento de barreiras que impedem a participação paritária em sociedade, muito pelo contrário, pois diz respeito ao ato de institucionalizar (Piccolo, 2022, p. 149).

A normalização, enquanto instrumento ideológico nos processos de integração, opera pela busca do corpo "médio" ou "normal", construído a partir de critérios probabilísticos que serviram aos interesses da reprodução do capital. Conforme argumenta Oliver (1990), esse processo foi consolidado por mecanismos estatais alinhados a ideologias individualistas e pela medicalização da deficiência, ambos legitimando a exclusão de pessoas com deficiência como uma estratégia para assegurar a hegemonia da lógica econômica, moral e sanitária do capitalismo, aprofundando sua segregação dos espaços de trabalho e, consequentemente, da esfera produtiva.

Para Stiker (1999), a normalização é um sistema de controle social que regula indivíduos e populações. No caso das pessoas com deficiência, envolveu práticas médicas, assistenciais e jurídicas que resultaram na separação dessas

pessoas de seus espaços de convivência, transformando-as em pacientes. Essa separação foi aceita por estar respaldada pelo discurso médico e pelos valores humanistas da época, que prometiam a reintegração social e alguma autonomia após a reabilitação, o que ajudava a convencer o público e os legisladores de que essas práticas eram progressistas e não punitivas.

O que inicialmente parecia buscar a reabilitação e a autonomia das pessoas com deficiência foi apropriado para justificar práticas opressivas e até mesmo genocidas, o que resultaria quando da institucionalização para a aniquilação do sujeito, como foi o caso do holocausto nazista. Segundo Reilly (1991), o holocausto materializou uma opressão assombrosa que, para além do extermínio de seis milhões de judeus, resultou no assassinato por eutanásia de aproximadamente 275.000 pessoas com deficiência entre 1939 e 1945.

Biesold (2004) atesta que a política nazista esterilizou aqueles identificados como surdos de modo a impedir que tivessem filhos e descendentes.

> O ato asseverado estava prescrito em instrumento nacional, a Lei de Prevenção de Filhos com Doenças Hereditárias, promulgada pelo governo alemão em 1933, portanto, quando do primeiro ano de instalação do Terceiro Reich. Tal documento autorizava a esterilização compulsória de pessoas com deficiências identificáveis para impedir que eles se reproduzissem. Ademais, sublinhado instrumento permitiu a realização de uma série de experiências laboratoriais com pessoas que apresentavam deficiências, as quais virariam verdadeiras cobaias na busca de curar e terapêuticas a algumas enfermidades. Não é preciso de muita imaginação para elucubrar o horror a que foram submetidos esses indivíduos (Piccolo, 2022, p. 171).

O genocídio eugênico inaugurou uma forma distinta de eliminação social, diferente das matanças tradicionais observadas em outros períodos históricos. Esse tipo de genocídio era planejado e executado por médicos, em vez de exércitos, e utilizava práticas médicas como instrumentos de violência, incluindo injeções letais, fórmulas químicas e experimentos (Kelves, 1985). A autoridade médica foi usada para justificar a eliminação de pessoas consideradas "indignas de viver".

Diferentemente de ações motivadas por conquistas territoriais ou interesses econômicos, esse genocídio baseava-se na ideia de que algumas vidas não tinham valor. Embora hoje essa visão seja considerada absurda e anticientífica, ela foi aceita como parte do discurso científico por muito tempo.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a necessidade de garantir direitos sociais às pessoas com deficiência passou a ser amplamente debatida,

impulsionada pelo grande número de sobreviventes com deficiências, especialmente físicas, resultantes dos conflitos. Com a Europa devastada e enfrentando escassez de mão de obra, surgiram iniciativas para integrar essas pessoas ao mercado de trabalho, o que fomentou transformações sociais e intensificou as discussões sobre a inclusão plena das pessoas com deficiência. Esse contexto marcou o início de um movimento em prol da garantia de direitos, como destaca Padilha (2014):

> Somente após as duas guerras mundiais é que se pensou, em nível mundial, com mais ênfase à inclusão das pessoas com deficiência. Os milhares de soldados feridos nos conflitos precisavam ser inseridos na sociedade e, para tanto, era necessário qualificá-los para o exercício de novas funções no mundo do trabalho.

Afora isso, cresciam as mobilizações estimuladas também pelas próprias pessoas com deficiência. Dessa forma, a Declaração Universal do Direito do Homem, promulgada em 1948, afirmava os direitos à liberdade e igualdade em dignidades e direitos:

> Artigo 1: Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.
> Artigo 2: Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.
> Artigo 3: Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.
> Artigo 5:Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.
> Artigo 6: Todo ser humano tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei.
> Artigo 23: Todo ser humano tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.
> Artigo 26: Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

Apesar da Declaração reconhecer direitos fundamentais à promoção da inclusão, os países mantiveram agendas excludentes. Aranha (2003) aponta que somente em meados dos anos 1960 é que os movimentos sociais incorporaram em suas lutas a defesa dos direitos das pessoas com deficiência, inspirados em iniciativas semelhantes ocorridas nos Estados Unidos, em decorrência do

envolvimento do país em outra guerra, desta vez com o Vietnã, fato que provocou novo aumento substancial do número de pessoas com deficiência física.

Segundo Padilha (2014), os estados pressionados pelos movimentos sociais, constituíram novo modelo de atuação, baseados no ideário de normalização e integração. Este fora definido como o processo de adequação das pessoas com deficiência à vida “normal”, de modo a tornar possível sua convivência dentro dos padrões estabelecidos pela sociedade.

Esse debate se intensificou na década de 1970, quando começaram a surgir os primeiros documentos internacionais voltados à garantia dos direitos desses sujeitos. Um marco inicial foi a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência Mental[24], adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1971, que reconhecia o direito aos cuidados médicos e os mesmos direitos que todos os outros seres humanos (Organização das Nações Unidas, 1971). Posteriormente, em 1975, a Assembleia Geral da ONU promulgou a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, ampliando a proteção para todas as deficiências e reafirmando a importância dos direitos humanos e das liberdades fundamentais.

> §3. As pessoas deficientes têm o inerente direito ao respeito da sua dignidade humana. As pessoas deficientes, independentemente da origem, natureza e gravidade das suas incapacidades e deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que os seus concidadãos da mesma idade, o que implica, primeiro que tudo, o direito a gozar uma vida digna, tão normal e plena quanto possível.
> §4. As pessoas deficientes têm os mesmos direitos civis e políticos que os demais seres humanos; o parágrafo 7 da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes Mentais aplica-se a qualquer eventual limitação ou supressão desses direitos para as pessoas com deficiência mental.
> §5. As pessoas deficientes têm direito a medidas destinadas a permitir-lhes alcançar a maior autonomia possível.
> §6. As pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo dispositivos protésicos e ortopédicos, a reabilitação médica e social, a educação, formação e reabilitação profissional, a apoio, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes permitam desenvolver ao máximo as suas capacidades e aptidões e acelerem os seus processos de integração ou reintegração social (Organização das Nações Unidas, 1975).

No entanto, naquela época, a deficiência ainda era amplamente compreendida sob a ótica biomédica, que a considerava um problema individual a ser tratado para que a pessoa pudesse se adaptar à sociedade. Essa visão

[24]Disponível em: https://abres.org.br/wpcontent/uploads/2019/11/declaracao_dos_direitos_de_pessoas_com_deficiencia_mental_de_22_12_1971.pdf

reforçava um caráter segregador, pois não atribuía à sociedade a responsabilidade por remover barreiras e promover a inclusão. O modelo biomédico também foi adotado na conceituação da deficiência pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 1976, na Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (Cidid).

A partir da década de 1970, esse entendimento começou a ser contestado por movimentos sociais e organizações, como a *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (Upias)[25], no Reino Unido, que argumentavam que a deficiência deveria ser compreendida como uma questão social. Esse novo enfoque, conhecido como modelo social da deficiência[26], defendia que as barreiras impostas pela sociedade, e não as condições individuais, eram os verdadeiros fatores de exclusão. Essa perspectiva, fundamentada em valores como dignidade humana e igualdade, passou a influenciar a criação de políticas públicas e legislações voltadas às pessoas com deficiência.

Conforme analisa Padilha (2014), somente no decorrer das décadas de 1980 e 1990 é que o modelo de integração foi contestado. Milhares de pessoas estavam fora não só do sistema educacional, mas da vida em sociedade na sua totalidade. Era preciso criar uma alternativa para solucionar esse problema estrutural.

O ano de 1981 foi importante, pois a ONU proclamou como o “Ano Internacional das pessoas deficientes” e foram lançados dois documentos importantes: a Declaração de Cuenca e a Declaração de Sundberg-Torremolinos. Ambas as declarações mantinham propósitos integracionistas, mas avançavam rumo à inclusão. Além disso, falava-se pela primeira vez em acessibilidade,

---

[25] A Upias é uma organização ativista que em seu inaugural manifesto: “Princípios Fundamentais da Deficiência”, projeta a transformação das relações que envolvem as pessoas com deficiência em sociedade como derivada de três pilares: a superação da orientação beneficente/caritativa que dominava as organizações de pessoas com deficiência por um modelo proativo de ação política. O segundo elemento aventado pela Upias se configura a partir da exigência de uma mudança analítica na forma como a deficiência é concebida na cultura vigente, implicando o rompimento unilateral com raciocínios médicos que subjetivaram a experiência da deficiência. O terceiro pilar diz respeito à contestação radical de toda e qualquer prática de institucionalização, cuja feitura consiste na própria razão de ser do movimento, surgido das lutas contra esses ordenamentos (Piccolo, 2022, p. 203-204).

[26] O modelo social se configura como um novo campo epistemológico no estudo da deficiência. Sua origem não fora forjada nos corredores da academia, mas por atos de resistência promovidos no seio da política ativista. É um movimento de fora para dentro, da sociedade para as universidades, o que denota uma característica muito peculiar no exato sentido em que se propõe, sobretudo, engenhar novas prática e entendimentos sobre o fenômeno perquirido a partir da própria experiência das pessoas com deficiência (Piccolo, 2022, p. 200).

conforme aponta o art. 12 da Declaração de Sundberg-Torremolinos (1981):

> Todos os projetos referentes a desenvolvimento urbano, ambiente e assentamentos humanos devem ser concebidos de tal modo que facilitem a integração e a participação das pessoas com deficiência em todas as atividades comunitárias, particularmente no campo da educação e da cultura (Novais, 2014, p. 380).

Um desdobramento significativo, no contexto brasileiro, foi a elaboração do Relatório de Atividades da Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (CNAIPD)[27], em 1981. Esse documento estabeleceu metas voltadas à consolidação dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo a capacitação profissional e a ampliação do acesso ao mercado de trabalho.

Gil (2012) destaca a importância da participação do Brasil como membro da ONU nesse período, ressaltando que esse engajamento contribuiu para o fortalecimento do movimento das pessoas com deficiência, que buscavam maior protagonismo em sua própria trajetória. Esse avanço coincidiu com o processo de redemocratização do país, culminando na promulgação da Constituição Federal de 1988.

Em 1982, a ONU lançou o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência, cujo parágrafo 93 se refere às organizações de pessoas com deficiência dizendo:

> Os estados-membros devem estabelecer contatos diretos com essas organizações e lhes proporcionar canais para que possam exercer influência sobre as políticas e decisões governamentais em todos os campos que lhes concernem. Os estados-membros devem prestar o apoio financeiro que, nesse sentido, seja necessário às organizações de pessoas com deficiência (ONU, 1982).

No entanto, mesmo com a definitiva inserção dos interesses das pessoas com deficiência na agenda mundial, a resposta dos Estados parecia lenta. Por vezes as políticas públicas formuladas nem sequer saiam do papel, devido a ausência de recursos e vontade política (Padilha, 2014). Não tardou e novas iniciativas reivindicatórias surgiram, através da própria ONU, de organizações internacionais e do próprio movimento das pessoas com deficiência. Em 1990, surgiria a Declaração

[27]Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=28678 &co_midia=2

Mundial sobre Educação para todos, aprovada na Conferência em Jomtien, na Tailândia.

Na esteira dessas reivindicações, a ONU interviria novamente em 1993 e 1994, lançando dois novos documentos: as Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para pessoas com deficiência e a Declaração de Salamanca. O primeiro reconhecia o elevado número de pessoas com deficiência e a necessidade de eliminar os obstáculos que impedem a participação plena em sociedade. O segundo expressou uma intervenção específica dos organismos internacionais, reforçando a necessidade de sistemas de ensino inclusivos, capazes de atender às necessidades de todas as crianças, independentemente de suas condições.

Os anos de 1990 e 2000, segundo Padilha (2014) consistiram num período conturbado tanto para grandes potências quanto para países em desenvolvimento. O processo de adequação ao ideário neoliberal foi problemático no campo social: crescimento do desemprego, empobrecimento da população e aumento da exclusão em função da precarização das políticas sociais. Além disso, a globalização impunha às nações o dever de se adaptarem às trocas culturais, à intensificação das relações comerciais e à formação de grandes blocos políticos e econômicos.

Contraditoriamente, surge por iniciativa da Organização dos Estados Americanos, a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas Portadoras de deficiência, realizada na Guatemala em 1999. O texto adotado, oficialmente, apenas dois anos depois no Brasil, redefiniu o conceito de deficiência, entendendo como uma “restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (Organização dos Estados Americanos, 1999).

Nesse conceito, a deficiência seria determinada diretamente pelas características fisiológicas da pessoa, sendo secundárias as dificuldades que se possa sofrer interagindo com o ambiente social e econômico. É muito próximo ao modelo médico de definição do que é deficiência. Um aspecto fundamental a ser analisado é o conteúdo do Artigo IV, a), que estabelece a responsabilidade dos Estados em fomentar pesquisas científicas e tecnológicas voltadas à prevenção das deficiências, ao tratamento, à reabilitação e à integração social das pessoas com

deficiência. Nota-se, no entanto, que essa formulação se alinha à lógica dominante da época, na qual a deficiência era vista como um problema individual, e não como uma questão estrutural da sociedade.

A consolidação do modelo social da deficiência foi reconhecida internacionalmente em 2001, quando a OMS revisou sua definição e publicou a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), incorporando essa nova abordagem. Esse avanço culminou na adoção, em 2006, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, um tratado da ONU que reafirmou os princípios dos direitos humanos e estabeleceu a acessibilidade como um direito fundamental, tornando sua implementação obrigatória para os Estados signatários. No Brasil foi promulgada em 25 de agosto de 2009.

A partir dessa Convenção, reforça-se a autonomia desse grupo social e a necessidade de assegurar sua dignidade humana, combatendo a ideia de que são indivíduos doentes ou incapazes. Esse avanço teórico e normativo se contrapõe ao modelo biomédico, que reduz a deficiência a uma patologia individual a ser tratada, desconsiderando a estrutura social excludente que perpetua desigualdades. Nesse sentido, após a apresentação do texto da Convenção a expressão mais adequada para se referir a esses sujeitos é “pessoa com deficiência”, sendo excluída a palavra “portar”, pois a pessoa tem uma deficiência e não porta, como se pudesse abandonar a qualquer tempo.

A manifestação mais recente que consolida os direitos das pessoas com deficiência no Brasil foi a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), sancionada em 2015. Essa legislação estabelece diretrizes para garantir a plena participação e igualdade de oportunidades, prevendo medidas que asseguram acessibilidade, inclusão no mercado de trabalho, educação inclusiva e proteção contra discriminação. Além disso, reforça o modelo social da deficiência, reconhecendo que as barreiras impostas pela sociedade são os principais fatores de exclusão.

Historicamente, a concepção da deficiência esteve submetida à lógica da dominação ideológica, refletindo a perspectiva de classes que naturaliza a opressão e transfere para o indivíduo a responsabilidade pela sua condição. O próprio desenvolvimento da terminologia reflete essa mudança conceitual: passou-se de expressões como “portadores de deficiência” e “portadores de necessidades especiais”, marcadas por uma associação direta ao campo clínico e biomédico,

sugerindo que a deficiência é algo que se carrega ou que deve ser tratado, para “pessoas com deficiência”, adotada oficialmente na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Essa mudança não se trata apenas de uma questão linguística, mas da ampliação da compreensão de que a deficiência deve ser analisada no contexto das relações sociais, jurídicas e políticas, a fim de romper com a lógica assistencialista e garantir a emancipação das pessoas com deficiência, assegurando sua participação ativa na construção da sociedade.

Expostos esses elementos, torna-se evidente que o lugar das pessoas com deficiência ao longo da história foi fortemente influenciado pelas contradições estruturais da sociedade. Durante diferentes períodos, elas foram ora excluídas, ora assimiladas, ora invisibilizadas, ora até mesmo eliminadas, sempre conforme os interesses predominantes da época.

Entender esse “lugar” é fundamental para compreender como se constituiu a educação desses sujeitos no Brasil. Dessa forma, foi indispensável realizar uma breve incursão pela história, a fim de compreender como foram percebidos e tratados em diferentes períodos da civilização, oferecendo uma perspectiva mais ampla sobre os desafios e avanços que marcam esse campo educacional, o qual veremos no próximo capítulo.

4 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CONTRADIÇÕES, RUPTURAS E PERMANÊNCIAS

> Enquanto era possível e conveniente, os deficientes eram segregados da sociedade, ao passo que, mais tarde, a defesa da educação dos anormais foi feita em virtude da economia dos cofres públicos e do bolso dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho (Jannuzzi, 2012, p. 49).

Esta seção aborda a trajetória histórica da educação escolar no Brasil, com ênfase nos processos educacionais relacionados às pessoas com deficiência e nos impactos dos diferentes contextos políticos, econômicos, culturais e sociais sobre as instituições escolares. Parte-se do entendimento de que essa trajetória não se desenvolve de forma linear nem por meio de rupturas absolutas entre os períodos históricos, uma vez que concepções, práticas e estruturas de um dado momento histórico tendem a coexistir e a se reatualizar em períodos posteriores.

Nessa perspectiva, o objetivo desta seção não é apresentar uma narrativa cronológica rígida, mas analisar os movimentos históricos a partir de suas contradições, permanências e transformações. Busca-se, assim, evidenciar tanto os avanços conquistados quanto os obstáculos enfrentados em cada contexto analisado, reconhecendo que práticas excludentes e inclusivas frequentemente se sobrepõem, refletindo disputas políticas, ideológicas e materiais presentes na organização da sociedade e da escola em cada período histórico.

Na primeira subseção “Da colônia ao Império: o assistencialismo como destino”, discutimos como a educação escolar nasce vinculada aos interesses da Coroa e da Igreja, destinada prioritariamente às elites e atravessada por um caráter assistencialista, que relegava pessoas com deficiência a iniciativas pontuais e segregadoras. Em “Da República Velha: a educação legitimada em nome da ordem e do progresso”, analisamos a República e as primeiras décadas do século XX, quando propostas educacionais passaram a incorporar os “diferentes” sob a ótica da normalização, medicalização e produtividade, reforçando a função social de adaptação ao sistema capitalista. A subseção **“**Da Era Vargas à Ditadura Militar: emergência das legislações e expansão das escolas especiais”, aborda a institucionalização da educação para pessoas com deficiência, a medicalização e a expansão de escolas e centros especializados, bem como a relação entre Estado e organizações filantrópicas.

Por fim, na subseção “Da Nova República: a construção de uma educação inclusiva”**,** investigamos o movimento legislativo e político pela inclusão de pessoas com deficiências nas instituições escolares, suas conquistas e as tensões entre retórica inclusiva e práticas excludentes. Em conjunto, essas subseções buscam demonstrar que a história da escolarização, para pessoa com deficiência, é atravessada por disputas políticas e econômicas que condicionam tanto a ampliação de direitos quanto a manutenção de práticas segregadoras.

4.1 Da colônia ao Império: o assistencialismo como destino

A introdução do modelo educacional no Brasil remonta à chegada dos jesuítas em 1549, cuja missão consistia em catequizar a população indígena, promovendo uma educação voltada para a difusão dos valores cristãos e para a consolidação do domínio colonial.

Segundo Leite (1965), Azevedo (1976) e Ribeiro (1998), a principal intenção do rei D. João III ao enviar os jesuítas para a Colônia brasileira, tal ideia e o conselho foram de Diogo de Gouveia, foi para converter o índio[28] à fé católica por intermédio da catequese e do ensino de ler e escrever português.

No Brasil colonial, marcado pela predominância das grandes propriedades e pelo uso da mão de obra escravizada, formou-se uma sociedade fortemente patriarcal, onde os proprietários de terras exerciam uma autoridade praticamente ilimitada. A cultura europeia, difundida pelos jesuítas, atendia aos interesses e necessidades da elite dominante daquele período. A estrutura social da colônia estava alinhada ao conteúdo cultural transmitido, criando uma relação harmoniosa entre ambos.

Em uma sociedade agrária, aristocrática e escravocrata, sustentada por uma economia agrícola de base rudimentar, não havia demanda por uma população letrada ou por muitos governantes. O que se buscava era uma massa de trabalhadores iletrados e submissos. Nesse contexto, a única forma de educação considerada adequada era uma formação humanística de cunho espiritual, vista como culturalmente neutra pelos que a defendiam.

Nesse período, a educação não possuía um caráter universal, mas era

[28]Embora o termo atualmente seja considerado pejorativo e o termo “indígena” seja mais apropriado, optou-se por manter a terminologia original utilizada pelos autores da época.

direcionada aos interesses da Coroa Portuguesa e da Igreja Católica, perpetuando desigualdades e exclusões, conforme aponta Ribeiro (1988):

> Percebe-se, por estes poucos fatos, que a organização escolar no Brasil-Colônia está, como não poderia deixar de ser, estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses. Antes disso, em decorrência do estágio primitivo em que se encontravam as populações indígenas, a educação não chegara a se escolarizar (Ribeiro, 1988, p. 18).

As mulheres não foram inseridas no campo educacional, ficando estas relegadas à participação nas catequeses ou a formação religiosa (Stamatto, 2022). Já para a elite, o foco era a formação intelectual, moldada por um modelo religioso de base católica, ainda que nem todos os integrantes desse grupo seguissem o caminho do sacerdócio. Esse cenário se deve, em grande parte, ao apoio concedido pela monarquia à Companhia de Jesus, que acabou se consolidando como a principal referência na área educacional.

Para Ribeiro (2012) explicitamente, a missão da Companhia de Jesus era a de catequizar, ou seja, conseguir adeptos à fé católica, tornar os indígenas mais dóceis e submissos, adaptando-os à mão de obra. Porém, implicitamente ela afastou-se deste objetivo voltando-se para a educação de elites, pois assim agindo, garantia para si lucros financeiros e a formação de futuros sacerdotes, o que não lhe era assegurado na proposta inicial. Da educação estava excluído o povo, e graças à Companhia de Jesus, o Brasil permaneceu, por muito tempo, com uma educação voltada para a formação da elite dirigente.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759[29], durante o governo do Marquês de Pombal[30], a educação sofreu uma ruptura significativa. A administração da instrução passou para o Estado, mas ainda permaneceu elitista e distante das massas populares. A criação das aulas régias[31], voltadas para as elites urbanas,

---

[29] As causas da expulsão dos jesuítas do Brasil podem ser categorizadas: políticas e ideológicas - a Companhia de Jesus tornara-se um empecilho aos interesses do Estado Moderno, além do que era detentora de grande poder econômico, cobiçado pela Coroa portuguesa; e educacional - as transformações sociais advindas do movimento Iluminista e dos princípios liberais requeriam a formação de um novo homem, o homem burguês, o comerciante, e não mais o homem cristão (Neto; Maciel, 2008).

[30] O Marquês de Pombal é o nome pelo qual ficou conhecido Sebastião José de Carvalho e Melo, diplomata e primeiro-ministro português.

[31] As aulas régias instituídas por Pombal para substituir o ensino religioso constituíram, dessa forma, a primeira experiência de ensino promovido pelo Estado na história brasileira. A educação, a partir de então, passou a ser uma questão de Estado. Desnecessário frisar que este sistema de ensino cuidado pelo Estado servia a uns poucos, em sua imensa maioria, filhos das incipientes elites coloniais (Seco; Amaral, 2006, p. 9).

reforçou o caráter classista do ensino, excluindo amplos setores da sociedade, como escravizados e indígenas, que continuavam à margem de qualquer forma de instrução formal. Para Ribeiro (2012) as reformas pombalinas causaram uma queda no nível do ensino e os reflexos desta reforma são sentidos até nossos dias, visto que temos uma Educação voltada para o Estado e seus interesses.

No período imperial, a educação brasileira foi marcada por esforços legislativos que buscavam organizar o sistema educacional, mas que continuavam a atender majoritariamente os interesses das elites agrárias. A Lei Geral de 1827[32], por exemplo, estabeleceu a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas, mas sua implementação foi extremamente precária, especialmente nas áreas rurais. Segundo Jannuzzi (2012, p. 7) “a educação das pessoas com deficiência encontrou no país pouca manifestação. Poucas foram as instituições que surgiram e nulo o número de escritos sobre sua educação”. Ainda assim, segundo a autora, já se protegia juridicamente do adulto com deficiência na Constituição de 1824, privando do direito político o incapacitado físico ou moral.

O Ato Institucional de 1834[33] e o desenvolvimento econômico ocorrido em 1853[34] descentralizaram a responsabilidade educacional e impulsionou os grupos dominantes a concentrar seus interesses econômicos, políticos e sociais no ensino superior, enquanto os níveis educacionais básicos permaneciam restritos às sedes governamentais, como aponta Ribeiro (1998). Em 1835, “o deputado Cornélio França apresentou um projeto, logo, arquivado, propondo a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos, tanto no Rio de Janeiro quanto nas províncias” (Moacyr, 1939, p. 536). Porém, Jannuzzi (2012, p. 9) afirma que foram necessários cerca de 22 anos para que se iniciasse o atendimento nesse sentido. Já havia então, certo crescimento econômico no país, estabilização do poder imperial, crescente penetração de ideias trazidas principalmente da França

---

[32] A Lei Geral de 1827 foi a primeira lei educacional do Brasil, assinada pelo Imperador Dom Pedro I no dia 15 de outubro de 1827. A lei determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacao original-90222-pl.html. Acesso em: 12 out. 2024.

[33] O Ato Adicional de 1834, conhecido como Lei no 16, de 12 de agosto de 1834, foi uma importante reforma constitucional no Império do Brasil, que realizou alterações na Constituição de 1824. Foi autorizado pela Lei de 12 de outubro de 1832 e, na prática, funcionou como uma revisão da Constituição.

[34] Gambi (2011) é uma importante referência para compreensão do período. Disponível em: https://www.scielo.br/j/vh/a/dyHxZqBw8M7KrgNK7XWndTd/. Acesso em: 23 out. 2024.

pela elite que estudava lá e a influência de vultos considerados “notáveis”.

> A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas e não funcionou como crivo, como elemento de patenteação das deficiências. Certamente somente as crianças mais lesadas despertavam atenção e eram recolhidas em alguma instituição (Jannuzzi, 2012, p. 14).

A educação no período imperial estava diretamente vinculada à base econômica da sociedade, que era marcada pelo latifúndio e pelo trabalho escravizado. A estrutura educacional vigente não tinha como objetivo a formação de uma força de trabalho capacitada ou o desenvolvimento do potencial humano, mas sim a reprodução das relações de produção. Nesse contexto, o ensino superior era reservado às elites, que utilizavam a escolarização como meio de legitimar seu controle sobre o Estado e os meios de produção, enquanto as camadas populares eram deliberadamente excluídas do processo educativo desde os primeiros níveis de escolarização. Essa exclusão, como pontua Ribeiro (1998, p. 59):

> não se fazia paulatinamente, de um nível de ensino para o outro, e sim, marcadamente, no início da escolarização, pois a grande maioria não tinha condições e, em boa parte, nem interesse, diante do regime de vida a que estava submetida, em ingressar e permanecer na escola.

As condições de vida das massas trabalhadoras, em sua maioria escravizadas ou vinculadas à economia de subsistência, inviabilizavam o acesso à escola. Para a classe dominante, manter essa massa em uma condição de alienação cultural e política era essencial para preservar a ordem social e econômica. A educação, portanto, não se configurava como um direito universal, mas como um privilégio acessível a poucos. Como disserta Ribeiro (1998, p. 59), “a reduzida camada média, que vai ampliando-se nas últimas décadas do império, é que pressiona pela abertura de escolas.”

A pequena burguesia, enquanto classe emergente durante o período imperial, desempenhou um papel estratégico na consolidação de mudanças sociais, posicionando-se como uma força reivindicadora, especialmente no âmbito da educação escolar. Apesar de frequentar os mesmos espaços educacionais da aristocracia e receber uma formação elitista voltada à reprodução de estruturas de

poder, havia uma contradição entre as classes que se tornaram responsáveis por movimentos posteriores. Conforme aponta Ribeiro (2012): “A pequena burguesia dependia economicamente da classe dominante, mas ao mesmo tempo era fortemente influenciada pelas ideias iluministas e liberais europeias, que questionavam os valores conservadores e aristocráticos da elite agrária”.

Essa contradição se tornou um elemento central nas transformações políticas e sociais subsequentes. Enquanto buscava sua afirmação e autonomia, a pequena burguesia se via forçada a pactuar com a elite dominante, mas suas aspirações progressistas criavam tensões que culminaram em importantes rupturas. Segundo Ribeiro (2012), foi precisamente “essa dinâmica de contradição e influência ideológica que contribuiu para o surgimento de movimentos responsáveis por marcos históricos como a abolição da escravidão e a Proclamação da República.”

No contexto do Brasil Imperial, apesar da ausência de uma política educacional para pessoas com deficiência e da não efetivação da obrigatoriedade e gratuidade do ensino elementar, prevista no Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, observa-se o surgimento de iniciativas pioneiras voltadas à educação desses sujeitos. Pelo Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, foi criado na Corte o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (IMC), posteriormente chamado de Instituto Benjamim Constant (IBC), o qual tem sua origem ligada ao cego brasileiro José Álvares de Azevedo, que estudou em Paris no Instituto dos jovens cegos, fundado no século XVIII por Valentin Hauy.

Azevedo voltou ao Brasil em 1851 e, impressionado com o abandono dos cegos no país, traduziu e publicou o livro de Dondet “História dos Instituto dos Meninos Cegos de Paris”. O médico do imperador, José Francisco Sigaud, pai de uma menina cega, tomou conhecimento da obra e entrou em contato com o autor para alfabetizar a filha. “O doutor Sigaud despertou o interesse de Couto Ferraz (Ministro e Secretario d'Estado dos Negócios do Império), que encaminhou o projeto que resultou no IMC” (Jannuzzi, 2012, p. 10).

Em 1856, foi instituído o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (ISM), o qual foi fundado por D. Pedro em 1857, pela Lei nº. 837 de 26 de setembro. Posteriormente sua designação passa a ser Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM) e cem anos depois, por meio da Lei nº. 3.198, passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Ambos permaneceram sob responsabilidade e custeio do governo central e constituem os primeiros marcos

oficiais da educação para pessoas com deficiência no país, mantendo-se em atividade até os dias atuais, embora com outras configurações institucionais e pedagógicas.

Essas instituições tinham como objetivo oferecer instrução primária e alguns ramos do ensino secundário, além de formação moral, religiosa, musical e profissionalizante, conforme os interesses dominantes do período. Tal organização estava alinhada a uma perspectiva assistencialista, fortemente marcada pela lógica de controle social, disciplinamento e pela reprodução das relações de produção vigentes, o que limitava o caráter emancipador da educação oferecida (Jannuzzi, 2012; Mazzotta, 2011).

Apesar de sua relevância histórica, a educação de pessoas com deficiência não era considerada prioridade pelo governo imperial. Conforme aponta Moacyr (1940), a responsabilidade sobre o assunto foi delegada às províncias, contribuindo para que outras iniciativas fossem negligenciadas e tivessem o mesmo destino da instrução primária, igualmente marcada por abandono e insuficiência estrutural.

Nesse cenário, ainda que restritas e seletivas, as experiências do IMC e do ISM representaram um passo inicial no reconhecimento das necessidades educacionais de pessoas com deficiência, inaugurando no Brasil um modelo de educação centrado no assistencialismo e que mais tarde daria lugar à expansão das escolas especiais.

4.2 Da República Velha: a educação legitimada em nome da ordem e do progresso

Com a abolição da escravatura em 1888 e a Proclamação da República em 1889, esperava-se uma mudança significativa no panorama educacional. No entanto, o sistema educacional brasileiro continuou refletindo as profundas desigualdades sociais herdadas do período colonial e imperial. A educação pública, ainda incipiente, permanecia limitada em recursos e acesso, enquanto as elites consolidavam o ensino privado como espaço de reprodução de privilégios.

> A instauração do regime Republicano não modificou o cenário excludente dos tempos imperiais. Ao contrário: embora o ideário republicano pressupusse a ampliação de direitos, o que se viu, na prática, foi a manutenção do *status quo* e a crescente marginalização de determinados

> setores da sociedade. Em meio a esse cenário, as elites políticas e econômicas encontraram condições favoráveis para avançar no processo de modernização do país. Desejosas de uma nova estrutura socioeconômica, essas elites incentivaram a imigração como meio de garantir os postos de trabalho decorrentes do fim da escravização e passaram a alimentar, com os lucros da atividade agropecuária, os processos de industrialização e urbanização do país. Com isso, imaginava-se construir uma "nova" sociedade, composta de uma população majoritariamente branca e fiel à cultura europeia. Para tanto, era preciso continuar a excluir os discriminados de outrora - negros e indígenas- e produzir um novo modelo educacional (Padilha, 2014).

O governo de Floriano Peixoto (1891-1894) retrata esta situação que, segundo Ribeiro (1998, p. 73), na tentativa de implantar e difundir ideias positivistas na educação escolarizada, já que politicamente tal corrente de pensamento sofreu um declínio, decretou reformas[35] com a intenção de tornar o ensino enciclopédico. "Pode-se notar que estava sendo atacado o dilema mais real (formação humana X preparação para o ensino superior) e o menos real (formação humana baseada na literatura X formação humana baseada na ciência enfrentado pelo ensino secundário imperial" (Ribeiro, 1998, p. 74).

E esta vai ser uma característica do primeiro período republicano: ora uma reforma pende para uma predominância, ora para outra, sem, entretanto, promover avanços significativos que respondessem às novas demandas sociais do Brasil. O ensino secundário, assim, permanecia desconectado das transformações sociais e econômicas em curso, evidenciando a dificuldade de adaptar o sistema educacional às necessidades emergentes da sociedade.

O federalismo estabelecido pela Constituição de 1891 conferiu aos estados relativa autonomia para organizar suas próprias leis e administrações. Nesse contexto, "a criação de escolas para pessoas com deficiência começou a se desenvolver de forma incipiente em estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul" (Jannuzzi, 2012, p. 21). De acordo com a referida autora, no início da República, as instituições voltadas para pessoas com deficiência continuavam a privilegiar majoritariamente os cegos e surdos, cujas instituições haviam sido criadas

[35]Os primeiros anos da República caracterizaram-se por várias propostas educacionais, visando a inovação do ensino. A Reforma de Benjamin Constant, bastante ampla, que dentre outras mudanças, propunha a inclusão de disciplinas científicas nos currículos e dava maior organização aos vários níveis do sistema educacional, não foi posta em prática, e como cita Romanelli, "faltava para sua execução, além de uma infra-estrutura institucional que pudesse assegurar-lhe a implantação, o apoio político das elites, que viam nas ideias do reformador uma ameaça perigosa à formação da juventude, cuja educação vinha, até então, sendo pautada nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrático- rural"(Romanelli, 1978, p. 42).

ainda no século XIX, tais como o IBC e o Ines. Contudo, a ênfase no ensino profissional, característica desde a fundação da instituição, permaneceu como um elemento central de sua proposta educacional. Essa profissionalização, frequentemente justificada como uma forma de garantir a subsistência dos cegos e de suas famílias, concentrava-se predominantemente em profissões manuais.

Durante a Primeira República, marcada pela centralização do poder das oligarquias estaduais, especialmente de São Paulo e Minas Gerais, por meio da política do "café com leite", a concepção de anormalidade foi se expandindo, englobando todos aqueles considerados ameaças à estabilidade da camada social dominante. Nesse contexto, a educação, como ferramenta de controle social, passou a ser entendida, conforme Jannuzzi (2012, p. 54), como uma função voltada “para a inserção do deficiente no sistema produtivo, objetivando sua adaptação a um trabalho que contribui para a produção de mercadorias, cujo lucro se destina a sustentar essa mesma elite social”.

Em 1919, foi instituído no Brasil o Departamento da Criança, sob a liderança do médico Dr. Arthur Moncorvo Filho. Posteriormente, em 1940, o médico Olindo Oliveira fundou o Departamento Nacional da Criança. Essa influência estendeu-se até a década de 1950, com a criação de centros de reabilitação que consolidaram o enfoque médico-clínico no atendimento a crianças e jovens com deficiência. Esse modelo influenciou não apenas as escolas especializadas voltadas para esse público, mas também as classes especiais inseridas nas escolas regulares.

Nesse cenário, destaca-se a atuação de Helena Antipoff[36], cuja experiência no Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, contribuiu para a difusão de métodos psicopedagógicos e para a formação de professores voltados ao atendimento desse público, ainda que sob uma lógica de adaptação e normalização. A prevalência desse paradigma acabou por fortalecer a rentabilização do campo da educação especial, beneficiando sobretudo os profissionais da saúde e instituições filantrópicas responsáveis pelo atendimento.

A década de 20 caracterizava-se pelo declínio das oligarquias, com a crise do modelo agrário-comercial-exportador e o impulso à industrialização com o

[36]Helena Wladimirna Antipoff foi uma psicóloga e pedagoga russa que depois de obter formação universitária na Rússia, Paris e Genebra, radicou-se no Brasil a partir de 1929, a convite do governo do estado de Minas Gerais, no contexto da operacionalização da reforma de ensino conhecida como Reforma Francisco Campos.

modelo nacional-desenvolvimentista. A queda da oligarquia e a ascensão da burguesia industrial, as revoluções, o Tenentismo, o Partido Comunista, a Semana de Arte Moderna, as linhas de pensamento filosófico dos escolanovistas e dos católicos, vão ser incorporados à educação e influenciarão toda a organização escolar neste período (Ribeiro, 2012). Em meio a diversos problemas conjunturais, a educação de pessoas consideradas "anormais" (como deficientes, abandonados e delinquentes) não era uma prioridade nas políticas educacionais.

Com a implementação do Regulamento da Escola de Aperfeiçoamento, em 1929, Francisco Campos trouxe para Minas Gerais psicólogos e educadores especializados, como o francês Théodore Simon[37], colaborador de Binet[38], e a psicóloga russa Helena Antipoff, que passou a dirigir o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. Nesse período, a abordagem educativa, para pessoas com deficiência, estava intimamente vinculada à saúde, utilizando testes psicológicos, como os de Binet-Simon[39], para classificar os alunos e formar turmas homogêneas (Fazzi *et al.,* 2011). Conforme Jannuzzi (2012, p. 55), a" ênfase nos testes de inteligência não se tratava de uma preocupação com os indivíduos considerados anormais, mas, ao contrário, foi feita em virtude dos considerados normais".

A defesa desta educação foi feita em nome da "ordem e progresso", pois que evitaria a germinação de criminosos, desajustados de toda a espécie, mas também em função do "normal", não só porque a convivência o atrapalharia, como também o desenvolvimento de melhores meios e processos faria avançar a educação de todos (Jannuzzi, 2012).

É importante destacar que, a partir de 1930, diversos educadores envolvidos com a educação de pessoas com deficiência passaram a utilizar a expressão "ensino emendativo"[40]. Esse conceito foi reforçado nas mensagens presidenciais de Getúlio Vargas (1937), Juscelino Kubitschek (1956) e João Goulart

[37]Psicólogo, tem várias importantes contribuições na área de neuro-psicologia, particularmente a criação de escalas com testes de inteligência, com a participação de Théodore Simon.

[38]Psicólogo francês, nascido em 1873 e falecido em 1961, formado em Medicina, desenvolve estudos sobre indivíduos com deficiência mental.

[39]O teste Binet-Simon foi criado em 1905, em Paris, por Theodore Simon e Alfred Binet e é um instrumento de avaliação psicológica que mede a capacidade mental de crianças. O teste estabelece uma relação entre idade cronológica e idade mental, e é usado para identificar crianças que precisam de programas especiais de educação.

[40]A expressão vem do latim emendare, que significa corrigir falta, tirar defeito, traduziu o sentido diretor desse trabalho educativo em muitas providências da época (Jannuzzi, 2012, p. 60).

(1961). No entanto, ainda se observam ambiguidades nas abordagens adotadas para lidar com essa questão, alternando entre uma perspectiva médica, moral e filantrópica, e uma visão mais focada no aspecto educativo. E assim, a educação da pessoa com deficiência processou-se no conjunto da reorganização da burguesia.

> Isso tudo processou no conjunto das transformações da organização social brasileira, que aumentou a sua urbanização e o incremento à industrialização. A educação emendativa vai também se modificando lentamente, uma vez que o novo panorama nacional demanda a necessidade de ler, escrever e contar para ocupar os novos empregos na indústria ou para morar nas cidades, onde tais indústrias geralmente se localizavam. A escola vai impondo-se (Jannuzzi, 2012, p. 68).

A partir de 1930, a sociedade civil começou a se organizar por meio de associações de pessoas preocupadas com a questão da deficiência, enquanto o poder público continuou a implementar ações voltadas para as necessidades desse grupo, criando escolas vinculadas a hospitais e ao ensino regular. Além disso, outras entidades filantrópicas seguiram sendo fundadas, ampliando o suporte e a inclusão desse público.

> Há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente, particulares a partir de 1950, principalmente. Tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização no Brasil, comumente intitulada de substituição de importações, nos espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (Jannuzzi, 2012, p. 58).

Com a ascensão de uma perspectiva mais modernizadora, liderada por intelectuais como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, surgiram esforços para democratizar a educação no Brasil. Já não eram apenas ou predominantemente os políticos que denunciavam a insuficiência do atendimento escolar elementar e os consequentes altos índices de analfabetismo. “O problema passava a ser tratado, agora, por educadores “de profissão” (Ribeiro, 1998, p. 98).

O modelo educacional em ascensão naquele período era o da Escola Nova, cuja base teórica ganhou destaque com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932. O documento defendia uma educação universal, gratuita, laica e pública, concebida como um meio de promover a formação cidadã e impulsionar transformações sociais. Considerado um marco na política educacional brasileira, o manifesto tornou-se referência, “influenciando a

teoria da educação, a política educacional e a prática pedagógica" (Saviani, 2004, p. 35) ao defender a escola pública, laica, gratuita e obrigatória. Para Ribeiro (1998), esse processo reformista dialogava com tendências pedagógicas que, décadas antes, já haviam se consolidado na Europa e nos Estados Unidos. Importante destacar que essa reforma também adotou um modelo higienista, incorporando profissionais de saúde (médicos, enfermeiros, dentistas) nas escolas, com o objetivo de criar uma sociedade "saudável" e "forte".

Nesse contexto, foram feitas as primeiras tentativas de institucionalizar práticas educacionais voltadas para esse público, fundamentadas, sobretudo, em conhecimentos advindos das áreas da medicina e da psicologia, com maior ênfase na primeira. Segundo Mendes (2006, p. 387), foi uma fase de "segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos "anormais".

> 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 (Farias, 2019, p. 94).

Para Padilha (2014), a expansão entre os séculos XVIII e XIX, da criação de hospitais psiquiátricos e asilos destinados à permanência das pessoas com deficiência evidenciou o processo de deserção do Estado em relação à prestação de serviços educacionais. Todavia, o alto custo de manutenção dessas instituições fez com que essa educação fosse considerada uma alternativa financeiramente viável, sem que se perdesse o viés segregador, dado que as pessoas com deficiência eram consideradas, em muitos casos, perigosas, incapazes de conviver com os indivíduos ditos "normais". Constituía-se, portanto, a primeira fase na relação sociedade-deficiência, bem como pontua Aranha (2001), a da Institucionalização.

4.3 Da Era Vargas à Ditadura Militar: emergência das legislações e expansão das escolas especiais

O período de 1937 a 1945, conhecido historicamente como o "Estado Novo" sob a liderança de Getúlio Vargas, é caracterizado pela promulgação da Constituição de 1937. Esse documento reconfigurou a educação pública para alinhar-se ao novo regime político autoritário, estabelecendo diretrizes voltadas para a formação moral, física e intelectual das crianças, dentro de uma perspectiva que atendesse aos objetivos do Estado. Além disso, o contexto de disputa pela hegemonia mundial entre as grandes potências europeias, como Inglaterra, Alemanha e Itália, que culminaria na Segunda Guerra Mundial, acabou favorecendo o Brasil, que conseguia manter relações diplomáticas com várias dessas potências, incluindo os Estados Unidos.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), em resposta ao elevado número de mutilados causados pelo conflito, foram implementadas medidas políticas mais eficazes para atender a essa crescente demanda. Nesse contexto, diversas declarações e conselhos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em Paris em 10 de dezembro de 1948, garantiram direitos fundamentais, incluindo o direito à educação, treinamento, reabilitação e orientação, visando ao pleno desenvolvimento das capacidades e potencialidades dos indivíduos, além do direito à convivência familiar (Pires apud Jannuzzi, 2012). Esse enfoque, adotado por diversos países, era fundamentado na ideia de promover o desenvolvimento dessas pessoas, tornando-as úteis à sociedade, conforme já estabelecido na Declaração sobre Desenvolvimento e Progresso Social da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 1969.

> Durante o Estado Novo, aumentaram-se as verbas destinadas à Educação e houve uma tentativa de se traçar uma política educacional de âmbito nacional Criaram-se órgãos como o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1937), o Instituto Nacional do Cinema Educativo (1937), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938) e o Serviço Nacional de Radiofusão Educativa (1939).Com o desenvolvimento industrial, havia a necessidade de uma formação mínima ao operariado, e de maneira rápida e prática. Assim foi criado o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - através do Decreto-Lei no 4048, de 22 de Janeiro de 1942, com finalidade de ministrar um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial. O SENAI era dirigido pela Confederação Nacional das Indústrias e mantido pelas contribuições das empresas a ela filiadas (Ribeiro, 2012).

O país comandado por Vargas avançava rumo à industrialização e à urbanização, embora ainda vivesse, fundamentalmente, da agricultura. Padilha (2014) aponta que o ideário escolanovista parecia se encaixar perfeitamente ao momento, porém os conservadores, representados pela Igreja Católica e pela classe dirigente, desejavam recuperar o espaço perdido com a laicização do ensino, proposta pelos republicanos desde a Proclamação. Iniciava-se, então, uma “batalha pedagógica” que duraria até o início dos anos 1960 (Saviani, 2010).

Politicamente, com a deposição do presidente Getúlio Vargas, em outubro de 1945, e o fim do Estado Novo, o país entrou em uma nova fase de sua história. Teve início a chamada “República Populista”, que se estendeu até o golpe civil-militar[41] de 1964. Inicia-se também um “movimento para repensar o que estava identificado com o regime autoritário até então vigente” (Fávero, 2006, p. 27).

Com o governo de Gaspar Dutra (1946-1950)[42], o sistema educacional foi reestruturado para se adequar ao novo cenário político do Brasil. O desejo de "redemocratização" do país se concretizou com a promulgação de uma nova Constituição, em 16 de setembro de 1946. Esse marco deu início a um período considerado mais "democrático", no qual a educação primária foi garantida como um direito universal, assegurada a gratuidade, e a responsabilidade pela definição das diretrizes e bases da educação nacional foi atribuída à União.

Com a volta de Getúlio ao poder (1950-1954), se inicia a vinculação entre educação, produtividade e crescimento econômico do país, com base na divulgação das teorias do capital humano[43]. Essas teorias causaram um impacto significativo no Brasil, influenciando as políticas educacionais da época.

No contexto do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), conhecido como um período de grande otimismo desenvolvimentista, impulsionado pelo Plano de Metas e pelo famoso slogan *"50 anos em 5"* (Saviani, 2008, p. 292, grifos do

---

[41]O termo "civil-militar" é empregado aqui para se referir ao período de 1964 a 1984, que teve início com um "golpe militar" e foi sustentado por um regime estabelecido por ele. Esse regime não atendia apenas aos interesses dos militares, mas também, de maneira decisiva, aos interesses da classe dominante do Brasil. Dessa forma, houve uma forte participação do grande capital e de outros grupos civis, o que justifica o uso da expressão "cívico-militar"

[42]Militar e político mato-grossense (1883-1974). Presidente da República de 1946 a 1951.

[43]A Teoria do Capital Humano tem sua origem ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Mais informações para subsidiar estudos e críticas à da Teoria do Capital Humano, veja: MINTO; L. W. Verbete: **Teoria do Capital Humano**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teoria_%20do_capital_humano.htm. Acesso em: 1 set. 2024.

autor), o principal objetivo era consolidar o processo de industrialização do país. Para atingir essa meta, a educação pública passou a ter como foco principal a formação de uma mão de obra qualificada, necessária para o desenvolvimento e expansão das indústrias de base.

> Apesar de priorizar a área econômica, foi o primeiro governante a instituir em um plano de governo, um plano de metas para a educação-ainda que de forma secundária-, evidenciando a preocupação da administração em promovê-la como uma das alavancas do desenvolvimento. Em função disso, o governo empenhou-se em promover a expansão dos ensinos técnico-profissionalizante (voltado às massas) e superior (destinado às elites) (Padilha, 2014).

As eleições de 1960 levaram Jânio Quadros à presidência, sucedido por João Goulart após a renúncia do primeiro. Nesse período, a educação para pessoas com deficiência continuou a ser tratada dentro de um modelo médico e higienista, com a criação de instituições filantrópicas especializadas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae)[44], que se expandiram pelo Brasil. A partir da década de 1960, foi criada a Campanha Nacional de Educação dos Cegos, diretamente subordinada ao então Ministro de Estado da Educação e Cultura. Esse marco deu início ao que Mazzotta (2003) denomina como as primeiras iniciativas oficiais de âmbito nacional no campo da educação especial.

Segundo o autor, foi nesse período que a educação para pessoas com deficiência foi, oficialmente, incluída na legislação brasileira, destacando-se, nesse contexto, a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, que, embora ainda tratasse a área como destinada à educação de "excepcionais", representou um passo inicial na regulamentação dessa modalidade de ensino. Afora isso, foi criado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), documento responsável por estabelecer metas quantitativas e qualitativas. Também é a época que o título Educação Especial vai se afirmando, pelo menos no discurso oficial. Médici (1969-1974) o utiliza em mensagem ao congresso.

Rafante e Lopes (2009) apontam que o termo “excepcionais” foi empregado por Helena Antipoff para nomear crianças e adolescentes que “se desviavam da norma, estando acima ou abaixo da média, em relação às suas

[44]A Apae (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) nasceu em 1954, na cidade do Rio de Janeiro. Caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e múltipla.

características mentais, físicas ou sociais, de forma a criar um problema relacionado à sua educação" (p. 239). Para Rafante (2011), a mobilização realizada pelas Sociedades Pestalozzi foi fundamental para a inclusão, desses sujeitos, na LDBEN de 1961, pois não tinha sido prevista nenhuma reestruturação do sistema educacional para atender às especificidades dos alunos", cabendo a estes, a responsabilidade de adaptar-se ao novo espaço a qual seriam inseridos (Silva, 2012).

Na referida Lei, a educação da pessoa com deficiência deveria passar a ser integrada ao sistema regular de ensino. Para Costa (2006, p. 32), na realidade, "essa integração não ocorreu, pois o atendimento educacional ficava mais sob a responsabilidade das instituições particulares e filantrópicas, as quais eram quase sempre subvencionadas pelo governo". Os serviços públicos eram prestados pelas poucas escolas regulares por meio de classes especiais para o atendimento dos alunos com deficiência.

Segundo Costa (2006) pouco foi possível fazer via sistema público de educação pelos alunos com deficiência, pois o artigo 89 da referida Lei acabou por reforçar a destinação das verbas públicas para a iniciativa privada, podendo os Conselhos estaduais destinarem as verbas públicas para qualquer iniciativa de caráter privado. Qualquer tipo de instituição que provasse por algum meio que desenvolvia um trabalho com crianças com deficiência (podendo ser educacional, médico-psicológico, treinamentos) poderia receber subvenções ou empréstimos, além de bolsas de estudo para esses alunos.

Na prática, a legislação acabou por consolidar uma desresponsabilização "consentida" dos órgãos estatais, como os Conselhos Estaduais de Educação, que não implementaram de forma efetiva a integração no sistema público de ensino. Apesar de a integração ser prevista nos discursos, legislações e documentos oficiais, o resultado observado foi o aumento da segregação nos sistemas educacionais (Costa, 2006).

Além disso, a organização de classes especiais dependia da existência de um professor que aceitasse "trabalhar com aquelas crianças" (Jannuzzi, 2012), o que evidencia a inexistência de uma política estruturada de formação. Para Farias (2019), isso 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.

Durante o período de 1964 a 1985, de plena Ditadura Militar[45], Brizola (2001) diz haver uma grande preocupação em defender a educação como fator de aumento de produtividade individual, o que beneficiaria o desenvolvimento do País. Nessa época, a organização em termos de atendimento da educação especial estava assim organizada: de um lado as instituições que faziam filantropia, representadas pela Apaes, pela Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) e o Instituto Pestalozzi, prestando atendimento geralmente às crianças pobres. Para as crianças das classes mais abastadas, surgem as clínicas e escolas particulares (Panorama da Educação Inclusiva no Brasil, 2001) e, em termos de escolas das redes de ensino, temos apenas as classes especiais em alguns desses estabelecimentos de ensino.

> Pouco se questionou, nesse período, a forma dessa integração. Seus fundamentos axiológicos, os recursos que cada estado tinha para prover essas classes, se os professores tinham condições de compreender esse processo ou se precisavam de formação, ou ainda, porque essas classes se encontravam sempre nos lugares mais escondidos das escolas, em salas apertadas e escuras. Geralmente, apenas uma sala atendia à escola inteira, não importando de que necessidade as crianças sofriam (Costa, 2006, p. 39).

Essa visão funcionalista refletia as diretrizes do regime, que priorizava a formação de uma força de trabalho capacitada para atender às demandas do modelo de desenvolvimento urbano-industrial então vigente. De acordo com Jannuzzi (2012, p. 141), “ampliou-se a valorização da inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, com ênfase em sua capacidade de gerar renda e contribuir para o poder aquisitivo de suas famílias enquanto consumidores”.

Nesse contexto, Azevedo (2003) argumenta que os governos militares consolidaram uma área de atuação social do Estado, mas o fizeram de forma que os espaços públicos foram gradativamente transferidos para a iniciativa privada. No caso da Educação para pessoas com deficiência, essa lacuna deixada pelo Estado foi estrategicamente preenchida por escolas especiais filantrópicas e privadas,

[45]Há autores, como Saviani (2008) e Sanfelice (2008), que optam pelas expressões Ditadura Civil-Militar, enquanto Lemos (2020) utiliza Ditadura Civil-Militar-Empresarial, reconhecendo a adesão de diversos segmentos da sociedade, além da atuação de grupos econômicos, que desempenharam um papel fundamental no apoio e sustentação do regime durante esse período.

reforçando a dependência de serviços externos e a privatização do atendimento educacional destinado a esse público.

A reorganização do sistema educacional ocorreu com a promulgação da nova LDB (Lei nº 5.692/71), que tratou da educação de pessoas com deficiência física e mental, porém de forma limitada, dedicando-lhe apenas o artigo 9º. Esse dispositivo atribuía aos Conselhos Estaduais de Educação a responsabilidade de garantir atendimento especializado a alunos com deficiência. O artigo diz que:

> Art. 9 - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971).

Jannuzi (2012), Kassar (1998) e Mazzotta (2006) concordam ao destacar que a Lei nº 5.692/71, em sua essência, favoreceu mais as instituições privadas que lucravam com o atendimento de crianças e jovens com deficiência, muitas vezes subsidiadas por recursos públicos, do que os sistemas de ensino público. Essa legislação consolidou a prática recorrente de os Conselhos Estaduais de Educação autorizarem o repasse de verbas públicas para a manutenção de instituições especializadas no atendimento de diversas deficiências, privilegiando, assim, o setor privado em detrimento de um fortalecimento efetivo da educação especial na rede pública.

Segundo Costa (2006), as escolas públicas da época enfrentavam sérias limitações para cumprir integralmente as disposições da lei e oferecer serviços especializados aos alunos com necessidades específicas. Diante desse cenário, o Estado optou por uma abordagem mais econômica, transferindo a responsabilidade para instituições privadas ou filantrópicas por meio de subvenções. Essa estratégia permitiu ao Estado se eximir da obrigação direta de atender a esses alunos, enquanto delegava o atendimento especializado a outros tipos de escolas.

Em 1973, foi fundado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), o primeiro órgão federal dedicado à administração da educação especial no Brasil. Conforme apontado na literatura da área, a criação desse órgão está vinculada ao Projeto Prioritário 35, integrante do Plano Setorial de Educação e Cultura para o período de 1972 a 1974. Dessa forma, a gestão da educação especial passou a ser

conduzida pelo poder público, com as atividades do Cenesp sob a supervisão da Secretaria Geral do então Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O Cenesp, até sua extinção em 1986, foi responsável pela qualificação de técnicos e professores, além de oferecer assessoria e recursos financeiros e humanos às Secretarias Estaduais de Educação, incentivando a criação de classes especiais nas escolas públicas. Essas classes, que proliferaram especialmente nas décadas de 1970 e 1980, atendiam majoritariamente alunos com deficiência intelectual, embora carecessem de diagnósticos precisos e de formação adequada para os docentes. Muitas vezes, tornaram-se espaços para lidar com as dificuldades do ensino regular, sem oferecer suporte pedagógico efetivo.

Na metade da década de 1980, o Cenesp publicou a Portaria nº 69/85, que estabelece normas para a concessão de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos Sistemas de Ensino Público e Particular. Para Mazzotta (2003, p. 75), essa medida representou, ao menos em termos conceituais, um avanço, já que “a educação especial é entendida como parte integrante da educação, buscando o pleno desenvolvimento das potencialidades do educando com necessidades especiais”. A partir dessa Portaria, a expressão “excepcional” foi eliminada de documentos oficiais, sendo substituída pela terminologia “educando com necessidades especiais”.

A política educacional para pessoas com deficiência do período era marcada por contradições. Apesar de contar com financiamento público, seguia predominantemente as orientações de instituições privadas, muitas das quais haviam influenciado a própria criação do Cenesp. Essa política, centrada em escolas especiais disponíveis apenas em alguns estados, beneficiava principalmente aqueles que podiam pagar por serviços privados, consolidando-se como uma estratégia excludente e desigual.

4.4 Da Nova República: reconfigurações da educação para pessoas com deficiência

A eleição de Tancredo Neves e José Sarney[46], em 15 de janeiro de 1985, marcou o início de uma nova fase no Brasil, tão turbulenta quanto as anteriores.

[46] José Ribamar Ferreira de Araújo Costa, o José Sarney, foi presidente do Brasil entre 1985 a 1990, sendo o primeiro presidente civil após o movimento civil-militar de 1964.

Tancredo assumiria a presidência em 15 de março de 1985, herdando um país com inflação altíssima e uma enorme dívida externa. No entanto, Tancredo adoeceu gravemente um dia antes da posse, sendo hospitalizado e submetido a várias cirurgias, mas faleceu em 21 de abril de 1985. Com isso, o vice-presidente José Sarney, eleito junto a Tancredo, assumiu a presidência em um momento de grandes expectativas geradas pela chamada "Nova República". Para Sousa (2019) seu governo foi marcado por dois paradoxos: por um lado, uma gestão frágil e incapaz de controlar a inflação, e, por outro, pela promulgação da nova Constituição em 1988, que consolidou os princípios democráticos e ampliou os direitos civis, além de fortalecer as instituições responsáveis pela administração da justiça.

Em 1986, o Cenesp foi convertido em Secretaria de Educação Especial (Sespe) por meio do Decreto nº 9.361, de 21 de novembro, e sua sede foi relocada do Rio de Janeiro para Brasília. Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal do Brasil, que em seu artigo 205, reconhece a educação como um direito universal, assegurando o pleno desenvolvimento do indivíduo, o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho. Já o artigo 208, inciso I, define a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um princípio fundamental e estabelece, como dever do Estado, o oferecimento de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, conhecida como a Lei de Proteção às Pessoas com Deficiência, regulamentada pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. Essa legislação estabelece normas de proteção e garantia de direitos às pessoas com deficiência. O Decreto nº 3.298/1999, em seu artigo 24, determina a obrigatoriedade de matrícula de pessoas com deficiência em escolas regulares, públicas ou privadas, desde que tenham condições de se integrar ao ensino regular. Tanto a Lei nº 7.853/89 quanto o Decreto nº 3.298/99 têm como objetivo comum assegurar o pleno exercício dos direitos dessas pessoas. Sobre o Decreto, Monteiro (2011) destaca que:

> O documento caracteriza a educação especial como processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios, a partir do ensino infantil, e com a colaboração de uma equipe multiprofissional que ofereça orientações pedagógicas individualizadas (Monteiro, 2011, p. 92).

Tais direitos são reforçados também na Lei nº 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), destacados nos artigos 54 e 55, dessa lei, sendo dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino, firmando que pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino.

É importante observar que muitas das reformas realizadas têm origem em prescrições neoliberais, concretizadas através de acordos firmados com agências multilaterais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Nesse sentido, na área educacional brasileira, a reforma realizada visou, entre outras coisas, à universalização da educação básica, principalmente do ensino fundamental, conforme preconizavam as conferências de Educação para Todos (Declaração de Jomtien, 1990) e sobre Necessidades Educacionais Especiais (Declaração de Salamanca, 1994), das quais o Brasil foi signatário. Assim, consubstanciadas em teorias educacionais de base econômica (Teoria do Capital Humano), as declarações de Jomtien e Salamanca preconizavam a educação como elemento do desenvolvimento humano, sob um tom marcadamente humanista, com enfoque multiculturalista (Di Giorgi, 1996).

Assim, a partir dos anos 1990, observamos que a educação especial brasileira passou por um processo de redefinição do seu público e da sua organização, pois, embora haja controvérsia sobre as traduções da Declaração de Salamanca, como bem indica Bueno (2008), a área, pelo menos no plano da retórica, começou a se orientar pelos princípios inclusivistas.

Paradoxalmente ao avanço internacional das políticas inclusivas, o Brasil publica, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial fundamentada no paradigma integracionista e no princípio da normalização. O documento expressa que o atendimento educacional deve ser organizado de modo a permitir que o aluno com deficiência “se adapte ao processo de ensino regular”, indicando que sua permanência estaria condicionada ao alcance de “níveis mínimos de aprendizagem” (MEC, 1994, p. 19-20).

A meta estipulada era ampliar o atendimento dos chamados “portadores de deficiência” de 10% para 25%, destacando como direito o acesso das pessoas com deficiência ao sistema educacional. Contudo, esse direito estava subordinado ao desempenho escolar, uma vez que a política determinava que, caso o estudante não apresentasse progresso considerado satisfatório, deveria “retornar às escolas especiais” (MEC, 1994, p. 21), o que evidencia uma lógica de culpabilização do sujeito pela não adaptação ao modelo escolar vigente.

Como criticam Mantoan (2003), Mendes (2010) e Garcia (2008), a integração escolar representou um ajuste parcial e excludente, pois ao admitir a presença do aluno com deficiência na escola regular, manteve-se intacta a estrutura segregadora do sistema, reforçando a normalidade como norma e a diferença como desvio. Assim, ao invés de transformar práticas e culturas escolares, a política legitimou a exclusão sob o argumento do “não rendimento”, perpetuando discursos capacitistas que atribuem ao estudante (e não às barreiras educacionais) a responsabilidade pelo chamado “fracasso escolar”.

Nesse contexto, a inclusão escolar de alunos com deficiência recebeu atenção significativa em eventos políticos e científicos, bem como na LDBEN, Lei Nº 9.394/96, que dedicou um capítulo inteiro (Capítulo V, artigos 58 a 60) à Educação Especial. A lei estabeleceu que o atendimento aos alunos com necessidades especiais é responsabilidade do Estado, com educação pública, gratuita e, preferencialmente, na rede regular de ensino. Assim, a Educação Especial, anteriormente separada do sistema educacional convencional, passou a ser considerada uma modalidade da educação escolar oferecida preferencialmente no ensino regular, marcando um avanço em relação à abordagem integracionista anterior.

Diante então da necessidade de regulamentar os artigos presentes na referida Lei, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou a resolução que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). Nessa resolução, em um esforço de indicar a educação de sujeitos com necessidades especiais na escola regular, em seu artigo 7º, a frase “preferencialmente na rede regular de ensino”, proposta na Lei, teve o termo “preferencialmente” substituído pelo “extraordinariamente”. Assim, a mudança do texto legal conservou a histórica lógica dual integrado/segregado, alterando, todavia, sua intensidade (Garcia; Michels, 2011).

Contudo, a Resolução CNE/CEB 02/2001 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, tornou-se importante por normatizar no Brasil as premissas inclusivas que estavam no debate internacional. Ao mesmo tempo, ela expressou a forma como a política nacional incorporou um conjunto de ideias que se firmou como hegemônico no campo da Educação Especial. Nesse contexto, a educação tinha como objetivo a promoção da equidade, valorizando a diversidade e viabilizando a inclusão social.

Sobre a Resolução, Garcia (2017) expõe que a execução da política fica sob a responsabilidade das unidades escolares. As instituições, através de uma coordenação da educação especial, devem ter por função a “orientação, avaliação, estabelecimentos de convênios e parcerias, e organização de censos”. Ainda sobre a Resolução, a autora evidencia uma administração descentralizada entre unidade escolar executora e órgão gestor de atendimentos especializados.

Em 2003 foi implementado, pela Secretaria de Educação Especial/Seesp/MEC, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (Brasil, 2005), com municípios polos que atuariam como multiplicadores, com o objetivo de formação de gestores e educadores para as transformações referentes aos sistemas educacionais inclusivos, visando à garantia do atendimento aos estudantes com deficiência (Rogalski, 2010). De acordo com Caiado e Laplane (2009):

> Em 2006, o Programa contava com a participação de 144 municípios pólo que atuavam como multiplicadores para 4.646 municípios da área de abrangência. Importante observar que participam do Programa os dirigentes estaduais e municipais da educação (Caiado; Laplane, 2009, p. 305).

Em 2008, foi promulgada a PNEEPEI. Nessa perspectiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Além dela, podemos citar a Resolução CNE/CEB nº 004/2009, que institui diretrizes operacionais para esse atendimento da PNEEPEI e o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional

especializado. Ainda em 2011, mais especificamente no dia 17 de novembro, o governo federal promulga um “conjunto de decretos” relacionados aos direitos das pessoas com deficiência, dentre eles o Decreto nº 7.612 que lança o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites, visando “ressaltar o compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, ratificada pelo nosso país com equivalência de emenda constitucional” (Brasil, 2011, p. 2).

O Decreto 7.611/2011 afirma que os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) devem ser partilhados para as instituições confessionais, filantrópicas e comunitárias sem fins lucrativos que ofertam atendimentos exclusivamente para a educação especial (Brasil, 2011).

Em 25 de junho de 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de 2014 a 2024. A Meta 04 do PNE, propõe que:

> Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 7 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de 56 recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

A meta 4 apresenta 19 estratégias elaboradas com o objetivo de fortalecer a implementação das leis e promover melhorias nos serviços de atendimento educacional voltados aos estudantes PAEE. No entanto, a redação da meta utiliza expressões que não indicam obrigatoriedade no ensino. O uso do termo "preferencialmente", por exemplo, transmite uma ideia de opção, o que pode sugerir a ausência de imposição e, consequentemente, a possibilidade de descumprimento.

Ao longo do tempo, os dispositivos legais fizeram referências a essas pessoas com distintas nomeações como: deficiente, portador de necessidades especiais, pessoas com necessidades especiais, pessoas com necessidades educativas especiais e, atualmente, conforme a Política para Educação Especial numa perspectiva inclusiva (2008), são nomeadas de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida.

A atual Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), traz o seguinte sobre a pessoa com deficiência:

> Art. 2º - Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p. 1).

Pinheiro (2014) afirma que ao longo de todos esses documentos políticos que também constituíram as representações históricas sobre a Educação Especial, as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais vieram sendo categorizados e “etiquetados” no registro da anormalidade.

Garcia (2017) destaca que a educação especial deve ser pensada além do mero ato de incluir. As políticas públicas de educação especial devem acompanhar as políticas educacionais mais amplas. Muitos documentos oficiais têm sido revisados para favorecer o direito e a inserção de todas as crianças na escola, adotando-se o princípio da universalização. Embora não possamos negar os avanços, devemos admitir que ainda há muito a ser conquistado, no que tange à efetivação dos direitos das pessoas com deficiência. O capítulo, a seguir, discorre sobre a análise dos dados da pesquisa relativa à história e à memória da educação para pessoas com deficiência no município de Santarém.

5 A EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM SANTARÉM: CAMINHOS, AVANÇOS E DESAFIOS

> As ações educacionais estão envoltas de intencionalidades políticas, cujos interesses são claramente distintos, ou para defender a classe que domina a sociedade ou para dar voz e oportunidades àqueles que estão à mercê dos benefícios a que se tem direito a coletividade (Saviani, 2004).

Esta seção tem como objetivo apresentar o processo de constituição da educação destinada às pessoas com deficiência no município de Santarém, entendendo que, no contexto normativo brasileiro, a educação de pessoas com deficiência se materializa historicamente por meio da modalidade Educação Especial. Busca-se, assim, oferecer uma compreensão aprofundada sobre a forma como essa política se estruturou no período de 2008 a 2019, recorte temporal definido pela pesquisa.

A primeira subseção, intitulada “A institucionalização da educação para pessoas com deficiência em Santarém: raízes históricas e influências estaduais”, contextualiza o surgimento da modalidade no município, evidenciando os primeiros movimentos de organização institucional e as condições políticas e administrativas que possibilitaram sua implementação.

A segunda subseção, “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Políticas Nacionais e efeitos locais em Santarém”, examina os efeitos das diretrizes federais sobre a configuração do atendimento educacional para pessoas com deficiência no município, discutindo de que modo as políticas nacionais foram apropriadas, e materializadas no contexto local.

A terceira subseção, intitulada “Estrutura e Funcionamento da Rede Municipal para pessoas com deficiência”, analisa a organização da rede municipal no período, com ênfase na evolução das matrículas do PAEE, do qual as pessoas com deficiência fazem parte, na formação dos profissionais envolvidos e nas condições de infraestrutura disponíveis. A análise desses aspectos permite identificar avanços, limites e desafios no processo de consolidação da política municipal de educação para pessoas com deficiência.

5.1 A Institucionalização da Educação para pessoas com deficiência em Santarém: raízes históricas e influências estaduais

A institucionalização da Educação para Pessoas com Deficiência em Santarém está intrinsecamente ligada ao processo de estruturação das políticas educacionais brasileiras e às reformas implementadas ao longo do século XX. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1931, e a promulgação dos decretos que compuseram a chamada Reforma Francisco Campos, inaugurou-se uma nova fase na administração da educação nacional. Contudo, apesar de seu discurso modernizador, a reforma manteve o caráter excludente do sistema educacional, apontado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) como uma das questões centrais a serem superadas.

O Brasil atravessava, então, um contexto de intensos conflitos entre a oligarquia cafeeira e a burguesia industrial emergente, cujas disputas culminaram na queda da República Velha e na ascensão de Getúlio Vargas ao poder. Conforme observa Ribeiro (2012), Vargas soube explorar as divergências entre as correntes católica conservadora e escolanovista, consolidando sua posição política ao atender parcialmente aos interesses de ambos os grupos. Enquanto os católicos defendiam uma educação moral e cristã, a Escola Nova, influenciada pela filosofia de John Dewey, difundia um ideário de educação ativa e democrática, ainda que alicerçado na manutenção da estrutura capitalista.

Como alerta Ribeiro (1981), o pensamento escolanovista apresentava uma contradição fundamental, pois ao propor a formação de um “novo homem” para a sociedade capitalista, esquecia-se de que essa sociedade permanecia dividida entre dominantes e dominados. A educação, portanto, continuou a operar como mecanismo de reprodução das desigualdades e exclusões, o que se refletiria também na marginalização das pessoas com deficiência.

No Pará, o ideário escolanovista foi incorporado às reformas educacionais a partir do Decreto nº 235, de 26 de março de 1931, que propunha uma profunda reorganização do ensino primário estadual, em consonância com o movimento renovador nacional. A proposta previa uma educação ativa, gratuita e obrigatória para meninos e meninas de sete a quatorze anos que residissem em cidades, vilas, povoações ou num raio de até dois quilômetros desses centros populacionais (Freitas *apud* Farias, 2019). No entanto, a própria legislação estabelecia exceções

que institucionalizavam a exclusão de determinados grupos, pois estavam desobrigadas de frequentar a escola as crianças que morassem a mais de dois quilômetros da unidade escolar, as que tivessem idade inferior ou superior ao padrão escolar, e aquelas com impedimentos físicos ou mentais.

Na prática, essa formulação legal reforçava a exclusão de grandes parcelas da população amazônica, como ribeirinhos, quilombolas e comunidades tradicionais, bem como de crianças com deficiência, consideradas incapazes de acompanhar o ensino regular. Essa exclusão, segundo Farias (2019, p. 91). se justificava “tanto pelas condições geográficas e pela precariedade das vias de comunicação, limitadas a estradas de terra e rios, quanto pela produção simbólica que negava às pessoas com deficiência o direito à escolarização”. As crianças pequenas (menores de quatro anos) e as com distorção idade-série também eram marginalizadas, sendo muitas vezes acolhidas em classes multisseriadas, típicas da realidade amazônica, onde um único professor, geralmente leigo e da própria comunidade, ensinava alunos de idades e níveis diversos.

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).

A partir de então, o vínculo entre educação e saúde se intensificou no Pará, resultando na criação de serviços e instituições voltados ao atendimento dos chamados “excepcionais” ou “deficientes mentais”. Segundo Mazzotta (2005), essa relação reforçou uma lógica médico-psicológica e segregacionista, que via a deficiência sob a ótica da anormalidade a ser corrigida. Nesse mesmo contexto, o governo paraense solicitou apoio técnico à então capital federal para implementar novas práticas pedagógicas.

Conforme Coelho (2008), em 1934, a professora Ofélia Boisson Levi Cardoso, responsável pelo Serviço de Ortofrenia[47] e Psicologia do Rio de Janeiro, foi enviada a Belém com o objetivo de auxiliar na reorganização do sistema educacional. Sob sua orientação, buscou-se consolidar políticas de homogeneização

[47]Ramo da medicina especializado no estudo e tratamento das deficiências mentais.

das classes, ajustamento disciplinar e aparelhamento dos espaços escolares, traduzindo a influência direta do discurso médico-pedagógico na educação paraense.

Ainda assim, como demonstra Farias (2019), entre 1931 e 1955 não há registros de matrículas de alunos com deficiência nos Anuários Estatísticos do Brasil. Somente após a criação das primeiras escolas especializadas públicas, como a Escola de Cegos do Pará, criada em 1953 (iniciando suas atividades em 1955), e a Escola de Surdos Professor Astério de Campos, inaugurada em 1961 é que o Estado começou a reconhecer formalmente o direito à escolarização desse público.

Apesar dessa previsão normativa, as iniciativas oficiais permaneceram tímidas até meados da década de 1950. Segundo Farias (2019), a criação do Curso Pestalozzi do Pará (1955) e do Instituto Filippo Smaldone (1973) representou os primeiros esforços organizados de atendimento educacional especializado, ambos de natureza privada, com forte viés assistencialista e direcionados majoritariamente às elites urbanas. Entre as décadas de 1950 e 1960, conforme a autora:

> Um grupo de professoras paraenses foi enviado ao Estado da Guanabara (atual Rio de Janeiro) pela Secretaria de Educação e Cultura para realizar cursos de formação em Educação Especial. Entre elas, destacam-se Blandina Torres, Nazaré Cristo Barbosa, Adiles Araci Monteiro, Cordélia Maciel e Geni Gabriel Amaral, pioneiras na especialização em deficiência visual, auditiva e intelectual. Ao retornarem ao Pará, essas educadoras impulsionaram o movimento pela institucionalização da Educação Especial no estado, resultando na criação da Assessoria de Educação de Excepcionais (1970) e, posteriormente, do Centro de Educação Especial (CEDESP), em 1972 (Farias, 2012, p. 120).

Ao longo das décadas de 1930 a 1970, portanto, o Pará consolidou uma base institucional para a educação de pessoas com deficiência sustentada pelo tripé assistencialismo, medicalização e filantropia, que serviu de referência para o processo de interiorização dessas práticas.

Em meio ao movimento estadual de expansão da educação para pessoas com deficiência, Santarém passou a integrar, ainda que tardiamente, as ações do governo do Pará voltadas à formação de profissionais para o atendimento aos chamados “excepcionais”. Em 1973, um grupo de seis professoras santarenas foi selecionado para participar, em Belém, de cursos de formação promovidos pelo Estado, sendo duas destinadas à área de deficiência visual, duas à deficiência auditiva e duas à deficiência intelectual (Freitas; Colares, 2025). Essa iniciativa

evidenciava, ao mesmo tempo, a carência de políticas estruturadas no interior e o esforço governamental de ampliar a cobertura educacional de forma descentralizada, ainda que de maneira pontual e restrita ao número limitado de profissionais formados.

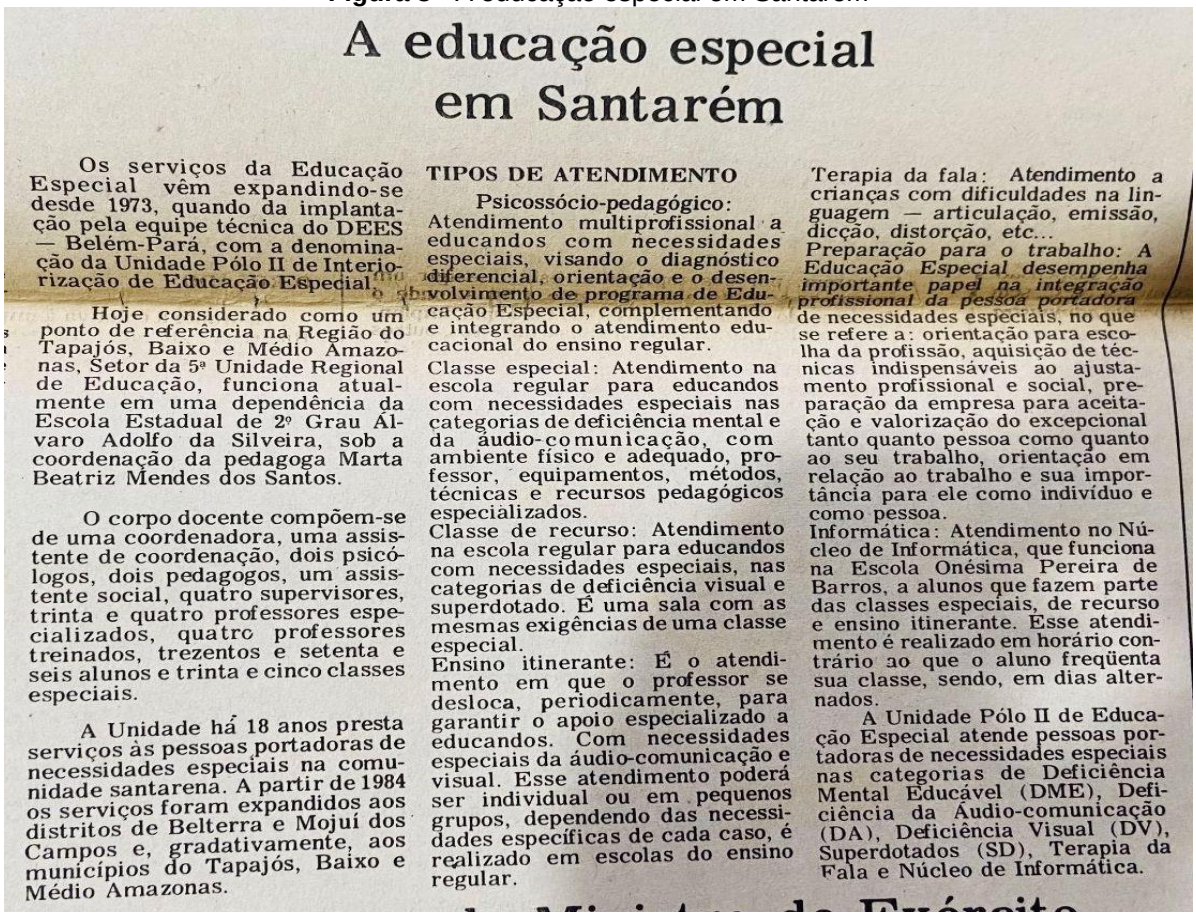
Conforme os autores, ao retornarem ao município, essas docentes iniciaram um processo pioneiro de organização da educação para pessoas com deficiência em Santarém, vinculado à rede estadual de ensino. Inspiradas nas orientações técnicas do Cedesp, órgão criado em 1972 para coordenar o atendimento especializado no Pará, as professoras realizaram levantamentos nas escolas estaduais para identificar crianças com deficiência que estavam fora do ambiente escolar. Esses dados eram encaminhados à equipe técnica do Cedesp, que passou a visitar o município para realizar avaliações diagnósticas e orientar o trabalho pedagógico local.

Esse processo marcou o início da estruturação de práticas voltadas à educação para pessoas com deficiência no oeste paraense. O Jornal de Santarém, de 30 de novembro de 1992, conforme figura 3, confirma que os serviços de educação especial vêm se expandindo em Santarém desde 1973, quando da implantação pela equipe técnica do Departamento de Educação Especial (DEES), antigo Cedesp, sob a denominação de Unidade Polo II de Interiorização da Educação Especial. Segundo a notícia, a partir de 1984 os serviços de educação, para esses sujeitos, foram gradualmente expandidos para os distritos de Belterra e Mojuí dos Campos, alcançando, posteriormente, outros municípios das regiões do Tapajós, Baixo e Médio Amazonas. Essa expansão evidencia o papel de Santarém como polo de interiorização das políticas estaduais de atendimento especializado, consolidando-se como referência para o oeste do Pará.

Esse movimento local acompanhava o cenário nacional, no qual apenas a partir da década de 1970 o poder público passou a oferecer respostas mais sistemáticas à educação de pessoas com deficiência (Ferreira, 1994; Mazzotta, 1994; Jannuzzi, 2012). Como observa Ferreira (1994), esse avanço esteve relacionado à ampliação do acesso da população à escola, ao consequente aumento do fracasso escolar e à implantação das classes especiais nas redes públicas de ensino básico, predominantemente sob responsabilidade dos sistemas estaduais. Vale destacar que, ainda no final da década de 70 é que foram “implantados os primeiros cursos de formação de professores na área da educação

especial ao nível do terceiro grau e os primeiros programas de pós-graduação a se dedicarem à área da educação especial". (Nunes *et al*., 1999; Bueno, 2002).

Figura 3 - A educação especial em Santarém



A educação especial em Santarém

Os serviços da Educação Especial vêm expandindo-se desde 1973, quando da implantação pela equipe técnica do DEES — Belém-Pará, com a denominação da Unidade Pólo II de Interiorização de Educação Especial.

Hoje considerado como um ponto de referência na Região do Tapajós, Baixo e Médio Amazonas, Setor da 5ª Unidade Regional de Educação, funciona atualmente em uma dependência da Escola Estadual de 2º Grau Álvaro Adolfo da Silveira, sob a coordenação da pedagoga Marta Beatriz Mendes dos Santos.

O corpo docente compõem-se de uma coordenadora, uma assistente de coordenação, dois psicólogos, dois pedagogos, um assistente social, quatro supervisores, trinta e quatro professores especializados, quatro professores treinados, trezentos e setenta e seis alunos e trinta e cinco classes especiais.

A Unidade há 18 anos presta serviços às pessoas portadoras de necessidades especiais na comunidade santarena. A partir de 1984 os serviços foram expandidos aos distritos de Belterra e Mojuí dos Campos e, gradativamente, aos municípios do Tapajós, Baixo e Médio Amazonas.

TIPOS DE ATENDIMENTO

Psicossócio-pedagógico: Atendimento multiprofissional a educandos com necessidades especiais, visando o diagnóstico diferencial, orientação e o desenvolvimento de programa de Educação Especial, complementando e integrando o atendimento educacional do ensino regular.

Classe especial: Atendimento na escola regular para educandos com necessidades especiais nas categorias de deficiência mental e da áudio-comunicação, com ambiente físico e adequado, professor, equipamentos, métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados.

Classe de recurso: Atendimento na escola regular para educandos com necessidades especiais, nas categorias de deficiência visual e superdotado. É uma sala com as mesmas exigências de uma classe especial.

Ensino itinerante: É o atendimento em que o professor se desloca, periodicamente, para garantir o apoio especializado a educandos. Com necessidades especiais da áudio-comunicação e visual. Esse atendimento poderá ser individual ou em pequenos grupos, dependendo das necessidades específicas de cada caso, é realizado em escolas do ensino regular.

Terapia da fala: *Atendimento a crianças com dificuldades na linguagem — articulação, emissão, dicção, distorção, etc...*

Preparação para o trabalho: A Educação Especial desempenha importante papel na integração profissional da pessoa portadora de necessidades especiais, no que se refere a: orientação para escolha da profissão, aquisição de técnicas indispensáveis ao ajustamento profissional e social, preparação da empresa para aceitação e valorização do excepcional tanto quanto pessoa como quanto ao seu trabalho, orientação em relação ao trabalho e sua importância para ele como indivíduo e como pessoa.

Informática: Atendimento no Núcleo de Informática, que funciona na Escola Onésima Pereira de Barros, a alunos que fazem parte das classes especiais, de recurso e ensino itinerante. Esse atendimento é realizado em horário contrário ao que o aluno freqüenta sua classe, sendo, em dias alternados.

A Unidade Pólo II de Educação Especial atende pessoas portadoras de necessidades especiais nas categorias de Deficiência Mental Educável (DME), Deficiência da Áudio-comunicação (DA), Deficiência Visual (DV), Superdotados (SD), Terapia da Fala e Núcleo de Informática.

Fonte: Arquivo do Instituto Boanerges Sena; Jornal de Santarém, 30 de novembro de 1992 (Acervo da pesquisadora).

A inexistência de políticas específicas e a escassez de profissionais qualificados levaram à adoção de soluções pontuais, sustentadas sobretudo pelo engajamento pessoal das docentes envolvidas. Segundo Freitas e Colares (2025), essas mulheres, além de atuarem em sala de aula, percorreram as escolas em busca de alunos com deficiência para viabilizar a criação das primeiras turmas, assumindo funções que ultrapassavam o exercício pedagógico formal. Sua atuação foi decisiva para a implantação da educação destinada a pessoas com deficiência no município, revelando tanto a ausência do Estado quanto a centralidade da iniciativa individual na consolidação da modalidade.

Como aponta Farias (2019), a presença de mulheres era predominante entre as profissionais da área, em consonância com um cenário histórico no qual, conforme afirma Silva (2008, p. 144), "o magistério estava claramente caracterizado

como um trabalho exercido fundamentalmente por mulheres". Tal predominância resulta da naturalização da docência como atividade associada ao cuidado, à paciência e à dedicação, atributos historicamente vinculados à feminilidade e, portanto, considerados "adequados" ao atendimento de pessoas com deficiência. Saffioti (1987) afirma que essa associação entre determinadas profissões e a feminilidade está ancorada na naturalização da mulher como um ser supostamente vocacionado ao cuidado. Tal atribuição decorre de sua condição material, biológica e cultural, construída historicamente a partir das expectativas sociais dirigidas ao gênero feminino.

Essa vinculação entre o trabalho docente na Educação para pessoas com deficiência e o feminino também pode ser compreendida à luz dos processos históricos que marcaram a constituição da área. Como analisa Pinheiro (2021), três momentos são particularmente relevantes nessa constituição: (1) a institucionalização das pessoas com deficiência entre os séculos XIX e XX, marcada por práticas medicalizantes e assistencialistas que reforçaram a ideia de incapacidade e dependência permanente, situando esse trabalho em um lugar de baixa profissionalização e forte apelo materno-afetivo; (2) as primeiras iniciativas de formação para a Educação Especial, como as propostas de Helena Antipoff, estruturadas em uma perspectiva humanista-romântica que valorizava a sensibilidade e a dedicação pessoal; e (3) a emergência do discurso da inclusão como imperativo ético sustentado pelos direitos humanos, frequentemente associado à tolerância e aceitação.

Assim, a presença feminina na educação desses sujeitos é resultado de um processo histórico que associou mulheres, cuidado e educação de pessoas com deficiência, deslocando para elas responsabilidades que deveriam ser assumidas como política pública, e não como vocação de gênero.

Segundo Freitas e Colares (2025, p. 15), "a formação das primeiras classes especiais ocorreu em espaços improvisados dentro das escolas públicas", evidenciando a precariedade da infraestrutura e a baixa prioridade institucional atribuída à modalidade. Ainda conforme os autores, diante do pequeno número de matrículas e da falta de espaços adequados, as classes especiais eram instaladas onde fosse possível, bibliotecas eram adaptadas, salas usadas como depósito eram reorganizadas e qualquer ambiente disponível era convertido em sala de aula, revelando tanto o improviso quanto a centralidade da iniciativa docente nesse

processo inicial de implementação da educação para pessoas com deficiência na rede estadual de Santarém.

A constituição das classes especiais em espaços improvisados e relegados a locais secundários dentro das escolas evidencia não apenas a precariedade estrutural, mas também o caráter excludente que marcou a organização da educação para pessoas com deficiência naquele período. Essa configuração não era acidental, ela se sustentava em uma concepção que naturalizava a segregação, legitimando-a como condição necessária para o funcionamento da escola regular. Tal perspectiva aparece de forma explícita nas formulações da época, quando se defendia que as crianças com deficiência deveriam permanecer em classes separadas, não só porque “não aprendiam com e nem como os normais”, mas também porque, por vezes, “se viciam, e o que é pior, impedem que as crianças normais aproveitem convenientemente a instrução que lhes é proporcionada” (Magalhães *apud* Jannuzzi, 2012, p. 57).

O argumento central, portanto, não se baseava na garantia de direitos das crianças com deficiência, mas na preservação da ordem escolar hegemônica, protegida de qualquer elemento considerado desestabilizador. A avaliação dos estudantes, portanto, seguia parâmetros médico-psicológicos, baseados em testes e diagnósticos, reproduzindo a lógica da normalização e da adaptação, muito utilizados no século XX.

Essa lógica se expressava também na forma como a integração escolar começou a ser implementada. Em Santarém, conforme Freitas e Colares (2025), a permanência dos estudantes nas classes especiais era transitória e condicionada ao desempenho individual, pois somente após serem considerados suficientemente “treinados” é que eram encaminhados para a sala regular. O que se apresentava como integração, portanto, configurava-se como mera transferência de responsabilidade, sem garantia de acessibilidade pedagógica ou continuidade do atendimento especializado.

Essa ausência de problematização não era específica de Santarém. Segundo Costa (2006), naquele período pouco se discutiam os fundamentos ético-políticos desse modelo segregado de integração, tampouco as condições materiais, a formação dos professores ou o fato de que as classes especiais eram sistematicamente alocadas nos espaços menos adequados das escolas, como salas pequenas, escuras ou usadas como depósito. Reinava a ideia de que a

escolarização em ambientes segregados constituía uma etapa legítima e necessária, sustentada pela crença de que os estudantes com deficiência precisavam ser previamente “normalizados” para só então conviver no ensino comum.

É justamente esse princípio que Mendes (2006) identifica como um dos pilares das primeiras políticas integradoras: a noção de preparação prévia. Amparado por discursos científicos e pedagógicos da época, esse modelo reforçava a ideia de que o problema estava no aluno e não na escola, transferindo-lhe a responsabilidade de se adaptar ao padrão escolar já existente, em vez de interrogar as barreiras estruturais, pedagógicas e ideológicas que produziam a exclusão.

> Um fator também crucial que influenciou a mudança na filosofia de serviços nas décadas de 1960 e 1970 foi o custo elevado dos programas segregados, no contexto da crise mundial do petróleo. Até então, apenas os países considerados desenvolvidos haviam criado um sistema educacional paralelo para os portadores de deficiências. A partir da década de 1960, passou a ser também conveniente adotar a ideologia da integração pela economia que elas representariam para os cofres públicos (Mendes, 2006, p. 388).

Nesse período, conforme relatam Freitas e Colares (2025), surgiu em Santarém a modalidade itinerante para pessoas com deficiência, destinada a acompanhar alunos que haviam deixado as classes especiais, mas ainda necessitavam de apoio especializado. O atendimento era realizado nas próprias escolas, em salas específicas, seguindo um plano individualizado para cada estudante, com frequência variável de acordo com suas necessidades. No caso de alunos cegos, por exemplo, o itinerante garantia o ensino em Braille enquanto o professor da sala regular continuava a instrução no quadro, possibilitando a integração gradual do estudante à turma comum.

Essa política, contudo, mantinha seu caráter excludente, pois atribuía ao estudante a responsabilidade pelo próprio insucesso. Caso não alcançasse o rendimento esperado, ele não era integrado à turma regular e retornava às classes especiais. Nesse sentido, para Saviani (2024, p. 7), a educação influenciada pela pedagogia nova foi entendida historicamente como um instrumento de equalização social e de correção da marginalidade, cumprindo a função de ajustar e adaptar os indivíduos à sociedade, incutindo-lhes o sentimento de aceitação pelos demais.

Cinco anos após as primeiras iniciativas da educação para pessoas com deficiência em Santarém, conforme reportagem do Jornal de Santarém de

06/10/1978 (figura 4), já eram atendidas 72 crianças com diferentes tipos de deficiência, principalmente mental e auditiva, sendo 52% com deficiência mental (atualmente classificada como intelectual) por dez professoras contratadas pelo Núcleo de Atendimento à Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação (Seduc), coordenadas pela professora Sandra Maria Figueiredo de Amorim. O atendimento, no entanto, ainda era precário, com recursos limitados, e as professoras utilizavam espaços de quatro escolas diferentes e algumas salas da 5ª Unidade Regional de Ensino (5ª URE).

Figura 4 - Santarém terá moderno centro de recuperação de excepcionais

Santarém terá moderno centro de recuperação de excepcionais

Deverá começar em outubro a construção do centro de recuperação e atendimento a menores excepcionais, em terreno na rua 24 de Outubro, entre a avenida Cuiabá e Frei Ambrósio. A decisão foi tomada pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Santarém - APAE, que tem como presidente Wilmar Frazão.

Através de doações de áreas feitas pela Prelazia e pelo falecido comerciante Manoel Bezerra, a entidade já conta com uma área de 2.850 metros quadrados, estando ainda desenvolvendo gestões a fim de adquirir mais alguns lotes contíguos. O projeto do centro foi todo elaborado na Universidade Federal de Santa Catarina, com a intermediação do diretor do Campus Avançado, Luiz Alves Rodrigues. Embora a área a ser construída esteja prevista no projeto, serão executados inicialmente 1265 metros de área coberta composta de módulos e prevendo ampliação.

ATENDIMENTOS

A previsão inicial é instalar capacidade para atender cem crianças e o projeto final custará em torno de três milhões de cruzeiros, computados os valores das doações, inclusive os terrenos. Com uma reserva inicial de pouco mais de cem mil cruzeiros em caixa, terão início as obras. O prosseguimento da iniciativa será feito através de campanhas de doações de materiais de construção e para isso já estão formadas comissões, incluindo três engenheiros que darão serviço gratuito.

Atualmente são atendidas em Santarém 72 crianças com variados tipos de deficiência, em trabalho desenvolvido por dez professoras contratadas pelo Núcleo de Atendimento de Educação Especializada, da SEDUC, que tem como coordenadora em Santarém a professora Sandra Maria Figueiredo de Amorim. O atendimento é precário, as verbas são poucas e as mestras utilizam salas de quatro escolas diferentes e alguns deficientes são atendidos numa sala da Quinta Divisão Regional do Ensino. As deficiências mais comuns são a mental e a auditiva. Dos atendidos, 52% apresentam problemas mentais. Essa situação poderá melhorar com a instalação do Centro da APAE, porém, como revela o presidente da entidade Wilmar Frazão, "a maior preocupação não é exatamente com o esforço para a construção do Centro e sim com sua plena utilização e posterior manutenção"

Fonte: Arquivo do Instituto Boanerges Sena; Jornal de Santarém, 06 de outubro de 1978 (Acervo da pesquisadora).

A falta de infraestrutura, aliada ao engajamento de movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados principalmente na década de 1960, criou condições para a interiorização de serviços educacionais especializados no município, dando origem à Apae de Santarém. “A primeira unidade no Pará foi fundada em Belém, em 30 de novembro de 1962, pelo médico Saint-Clair Leôncio Martins e sua esposa Alice Engelhard Martins” (Farias, 2019, p. 149). Desde sua origem, com caráter filantrópico, a APAE firmou convênio com a Secretaria de Educação e Cultura (Sedec)[48], iniciando atividades educacionais voltadas à integração social e profissional de pessoas com deficiência intelectual e múltipla, além de oferecer educação física, esportes e lazer (Apae, 2012).

Historicamente, o atendimento educacional para pessoas com deficiência

[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.

ocorreu em instituições privado-filantrópicas, consolidando-se como um sistema paralelo à educação regular, denominado posteriomente de Educação Especial (Jannuzzi, 2012, 2006; Bueno, 1993, 2011; Jannuzzi; Caiado, 2013). A análise da legislação brasileira evidencia que, desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 4.024/1961), estabeleceu-se a relação entre público e privado, garantindo financiamento público às instituições privado-filantrópicas, com tratamento especial por meio de bolsas, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961). A LDB de 1971 manteve esse tratamento especial e financiamento público, no contexto do acordo MEC-USAID, denominado “Aliança para o Progresso”, que reorganizou a educação brasileira sob orientação dos Estados Unidos, promovendo a desnacionalização da educação e favorecendo interesses privatistas (Silva, 2013).

As Apaes passaram, assim, a absorver significativa parcela dos recursos públicos destinados à educação para pessoas com deficiência, estruturando-se nacionalmente com a criação da Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Fenapaes) em 1962, para coordenar as unidades e atuar na esfera administrativa, política e junto à sociedade civil (Jannuzzi; Caiado, 2013). Durante os anos 1960 e 1970, segundo Lehmkuhl (2005), especialmente no período da ditadura civil-militar, mais de 500 unidades foram criadas no país, consolidando-se como principal espaço de atendimento à educação especial, em paralelo à escola regular.

A interiorização da instituição em Santarém, conforme Farias (2019, p. 151), “começou em 1977, com a fundação do Centro de Atendimento Educacional Especializado Humberto Frazão. Até 2012, havia Apaes em 33 municípios do Pará”. A interiorização da Apae em Santarém reflete um processo histórico em que a educação para pessoas com deficiência se desenvolveu a partir da iniciativa privada filantrópica, articulada ao financiamento público e à pressão de movimentos sociais, servindo de base moral e estrutural para a proposta de integração escolar no município.

Conforme a figura 4, a construção da sede de Santarém teve início em 1978 e foi inaugurado em 1979 (figura 5), com o objetivo de abrigar um moderno centro de recuperação e atendimento a menores excepcionais. O projeto, realizado pela Universidade Federal de Santa Catarina, foi viabilizado por doações da Prelazia de Santarém e de um comerciante local, com previsão de atender 100 crianças, sendo financiado por campanhas e contribuições voluntárias. Posteriormente,

conforme Colares e Freitas (2025), a Apae passou a atuar como parceira do município, disponibilizando seus espaços para atendimento educacional das pessoas com deficiência, já que o município não possuía infraestrutura adequada para abrigar as atividades especializadas. A negligência do Estado paraense em relação ao espaço físico para o atendimento educacional de pessoas com deficiência pode ter explicação nessa compreensão de desvalorização do trabalho docente exercido, majoritariamente por mulheres, somado a própria ideia que acompanhou a escolarização desses sujeitos, como uma educação de menor valor, um apêndice indesejável, como destacou Mazzotta (2005), que reforçou uma ideia assistencial e não educacional.

Figura 5 - Santarém terá moderno centro de recuperação de excepcionais

Centro de reabilitação da APAE foi inaugurado

Constituiu-se numa verdadeira festa a inauguração do Centro de Reabilitação da APAE, levada a efeito no dia 14 passado, em solenidade que contou com a presença do Governador do Estado, cel. Alacid Nunes e sua excelentíssima esposa, sr.ª Matilde Nunes, além do prefeito Antônio Guerreiro e esposa, e autoridades civis, militares e eclesiásticas, representantes de entidades de classe e grande número de populares.

Em seu pronunciamento de inauguração oficial, Alacid exaltou a dedicação dos diretores da APAE, tendo a frente o dinamismo de Wilmar Frazão, que em apenas sete meses realizou a construção da magnífica obra, contando com a colaboração do próprio Governo, Prefeitura e outros órgãos, além da participação da população em geral que colaborou através de promoções que sempre obtiveram grande êxito, frisando ainda, o chefe do Governo paraense, que gostaria de contar sempre com esses idealistas na comunidade de um trabalho de ajuda ao próximo.

COMO NASCEU O CENTRO

A idéia da construção de um Centro de Reabilitação de Excepcional, partiu de um grupo de pessoas preocupadas com o problema do menor, com a participação da Federação Nacional das APAE, e coordenação Regional de Belém. A APAE santarena, e esses órgãos, iniciaram os trabalhos de construção decidiram a chegarem a sua concretização e desenvolveram uma série de programas, que imediatamente mereceu toda a atenção do povo.

No empreendimento, foram gastos nada menos que 4 milhões e 200 mil cruzeiros e já está funcionando desde o dia de sua inauguração, com o atendimento de 110 crianças, mas somente terá funcionamento oficial no dia primeiro de agosto entrante.

O Centro tem capacidade para acolher cerca de 300 crianças, podendo dentro em breve atender um número muito maior, haja vista que a área que lhe é destinada engloba 12.000 metros quadrados, sendo o pensamento da atual direção expandi-la de acordo com as condições financeiras.

O bloco recém-inaugurado consta de 12 módulos, entre salas de aula, área coberta, enfermaria, setor administrativo, biblioteca, refeitório e alberge. Para o pronto atendimento dos menores, a APAE através de convênio assinado com o Governo do Estado e Secretaria da Educação, já dispõe de um quadro funcional composto de cinco professores especializados, uma escrevente, dois vigias e dois serventes, todos pagos pelo Estado.

CENTRO DE REABILITAÇÃO...

A parte técnica do Centro ainda é deficiente, mas segundo Wilmar Frazão, presidente da entidade, essa deficiência será em breve sanada, necessitando apenas de 1 milhão de cruzeiros. Wilmar sente-se gratificado, juntamente com os demais membros da diretoria, com a concretização desse grande empreendimento, ao mesmo tempo em que manifesta os seus mais sinceros agradecimentos a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para esta realização, ao mesmo tempo em que afirma que a APAE continuar de braços abertos para receber qualquer doação.

Governador Alacid descerra a placa

A bênção do padre

D. Matilde escreve uma plaqueta de ouro a Wilmar Frazão, presidente da APAE

A fita simbólica foi cortada por D. Matilde Nunes e o bispo D. Tiago

Fonte: Arquivo do Instituto Boanerges Sena; Jornal de Santarém, 03 de julho de 1979 (Acervo da pesquisadora).

Conforme Santos (2022), a Apae, por meio de seus médicos, era responsável pelo diagnóstico dos alunos, em parceria com os especialistas da DEES de Belém, capital do estado. Havia uma equipe multidisciplinar composta por pedagogos, psicólogos e assistentes sociais que atendia em um centro especializado, anexo ao prédio da 5ª URE. Após o diagnóstico realizado por essa equipe, os alunos eram encaminhados, conforme suas necessidades, para atendimento especializado nas classes especiais existentes nas escolas regulares.

Inicialmente, o atendimento seguia a lógica das classes especiais por categoria de deficiência, acompanhando o movimento nacional brasileiro. Esses serviços não eram aleatórios, mas estruturados segundo orientações estaduais, que,

por sua vez, seguiam determinações nacionais. Como observa Mendes (2010), as instituições educacionais seguiam orientações técnico-administrativas formalizadas por legislações específicas, como a Lei nº 4.024/1961 (Art. 88), a Lei nº 5.692/1971 (Segunda LDB), o Decreto nº 72.425/1973, além de portarias ministeriais, consolidando diretrizes no campo do atendimento educacional especializado.

A organização dos movimentos sociais voltados às pessoas com deficiência também se consolidou nesse período. Conforme reportagem do Jornal de Santarém de 28 de março de 1989 (figura 6), foi fundada a primeira associação de deficientes visuais na região, a Associação dos Deficientes Visuais do Baixo Amazonas (Adevibam), tendo como primeiro presidente Jerter Rezende, pessoa com deficiência visual (cego total). Ainda em 1989, estava prevista a eleição de uma nova direção para a associação.

O principal objetivo da Adevibam era a implantação, ainda no primeiro semestre daquele ano, da Biblioteca dos Deficientes Visuais de Santarém, a ser localizada na Casa da Cultura, conforme determinação do secretário estadual de Cultura. A reportagem também destacava a insatisfação do presidente da associação com a forma como o município estava articulando a equipe de funcionários da biblioteca, sem consultar a associação e designando pessoas sem formação adequada ou conhecimento bibliotecário para o serviço. No mesmo ano, a biblioteca foi inaugurada, conforme registro na figura 7.

Esse episódio evidencia a força crescente dos movimentos sociais na defesa de direitos e na participação ativa na organização de serviços destinados às pessoas com deficiência. Conforme Jannuzzi (2012), muitas das conquistas na educação para pessoas com deficiência e na promoção de direitos surgiram justamente a partir da mobilização das próprias pessoas com deficiência, que buscaram assegurar participação, autonomia e políticas mais inclusivas, complementando e, em alguns casos, pressionando a atuação do poder público.

Figura 6 - Deficientes visuais em assembleia

Deficientes visuais em assembléia

Todas as providências já foram tomadas pela direção da Associação dos Deficientes Visuais do Baixo e Médio Amazonas, quanto à realização da Assembléia Geral daquela entidade hoje, dia 28, às 16:30 na Casa de Cultura João Santos. A informação foi prestada pelo presidente da Associação, o deficiente-visual Geter Rezende.

Geter adiantou à nossa reportagem que durante a assembléia será feita a eleição da diretoria efetiva da Associação, e uma palestra a cargo da professora Odethe Lucas, que é cega, socióloga e fundadora da Associação dos Deficientes Visuais no Estado do Pará.

Geter, disse que o principal objetivo da Associação será a implantação, ainda neste primeiro semestre, da Biblioteca dos Deficientes Visuais em Santarém, que terá como local a Casa de Cultura João Santos, conforme determinação do Secretário Estadual de Cultura, João de Jesus Paes Loureiro, na sua última viagem que fez a esta cidade.

Geter não está gostando, apenas, a forma como estão sendo cedidos, pela Prefeitura de Santarém, os funcionários para trabalhar na referida biblioteca. "O prefeito está nos enviando pessoas que não possuem nem segundo grau; pessoas que não têm conhecimento bibliotecário, e acima de tudo, sem que sejamos consultados — para saber se o funcionário é dequado ou não para a função. O prefeito e as autoridades tanto municipal como estadual, pensam que estão fazendo um favor aos cegos. Nada disso, é uma obrigação deles em dar todo apoio ao nosso trabalho e a qualquer outra entidade" — desabafou o presidente da Associação dos Deficientes Visuais do Baixo e Médio Amazonas, Geter Rezende.

Fonte: Arquivo do Instituto Boanerges Sena; Jornal de Santarém, 23 de maio de 1994.

Figura 7 - Biblioteca Braile comemora 5º aniversário

Biblioteca Braile comemora 5º aniversário

Criada em 1989, na gestão do ex-prefeito Ronan Liberal, a Biblioteca Braille, entidade vinculada à Secretaria de Cultura de Santarém, completou, no último dia 11, quarta-feira, cinco anos de fundação. Uma programação simples foi realizada nos dias 13 e 14 deste mês, para lembrar a data. Segundo Jeter Rezende, presidente da Adeviban-Associação dos Deficientes Visuais do Baixo Amazonas, a biblioteca visa prestar assessoria aos portadores de deficiência visual tanto na área de leitura braille como na área de ampliação de material, como também de atividades sociais e lazer.

A Biblioteca Braille tem uma filosofia moderna e tenta praticar a educação em todos os níveis, tanto no intelectual como no recreativo.

Como parte da programação, os portadores de deficiência visual fizeram um passeio até o quartel do 3º BPM, onde aconteceu uma aula para os alunos, professores e clientes da biblioteca. Eles também participaram de uma exposição sobre as atividades da PM no Oeste do Pará, além do conhecimento das instalações do quartel.

No sábado, houve um show artístico com os próprios portadores de deficiência e cantores da terra. Foi feito ainda um concurso de leitura braille através do tato, entre os cegos e em seguida foi oferecido um coquetel a todos os presentes.

Fonte: Arquivo do Instituto Boanerges Sena; Jornal de Santarém, 23 de maio de 1994.

Após um período de pouco mais de dez anos das primeiras iniciativas estatais voltadas à classe trabalhadora, surge, em 1942, ainda durante o governo Vargas, a Legião Brasileira de Assistência (LBA). A instituição, criada pelo Decreto-Lei nº 4.830 de 15 de outubro de 1942, passa a ser reconhecida como entidade prestadora de assistência social, atuando diretamente ou em colaboração com organizações especializadas, incluindo parcerias com o próprio Estado.

Segundo Couto (2006), a criação da LBA expressa a busca do governo

Vargas por legitimidade perante a população pobre, ainda que, inicialmente, suas ações estivessem direcionadas às famílias dos pracinhas brasileiros enviados à Segunda Guerra Mundial. A partir das análises de Iamamoto e Carvalho (2014), compreende-se que a LBA teve origem em iniciativas particulares, mas foi rapidamente incorporada e financiada pelo governo, conforme previsto nos artigos 2º e 3º do Decreto-Lei nº 4.830/1942. Além dos recursos públicos, a instituição contava com apoio de grandes corporações e do voluntariado feminino da elite social.

A LBA nasceu, portanto, com caráter assistencialista e filantrópico, assumindo, nas palavras de Darcy Vargas, “a missão de proteger as famílias dos bravos soldados e de executar todos os deveres civis necessários”. Em correspondência enviada à primeira-dama de Santa Catarina, Beatriz Nereu Ramos, Darcy a convidava para chefiar a fundação da LBA naquele estado, evidenciando a centralidade da figura feminina da elite como símbolo de cuidado e caridade (Rosa; Nunes *et al*., 2024, p. 4).

O relato de Ramos (1945) sobre a fundação da instituição revela um discurso marcado pelo entusiasmo religioso, pelo apelo à caridade cristã e pela valorização do patriotismo, convocando toda a população a colaborar com os poderes públicos. Nesse contexto, segundo (Rosa; Nunes *et al.*, 2024) consolida-se a imagem de Getúlio Vargas como o “Pai dos Pobres”, enquanto a primeira-dama passa a ser exaltada como “mãe da nação”, papel alinhado a elementos identificados por Stanley (2018) ao analisar regimes de orientação fascista: culto à família patriarcal, exaltação do passado heroico, glorificação dos soldados e atribuição às mulheres da função moral de “cuidar do povo”.

No município de Santarém, a LBA foi inaugurada em 22 de junho de 1988, conforme noticiado pelo Jornal de Santarém (25 a 27 de junho de 1988) (figura 8). Segundo Santos (2022), a instituição teve atuação significativa na área da assistência social, especialmente em parceria com a Apae, financiando ações, eventos e contratação de profissionais voltados ao atendimento de pessoas com deficiência. A inauguração marcou também a formalização de diversos convênios, incluindo parceria com a Prefeitura de Santarém, ampliando o alcance das políticas assistenciais no município.

Figura 8 - Centro Regional da LBA

Centro Regional da L B A

Serviços de creche, expedição de documentação, apoio a deficientes e idosos, atendimento ao menor e ações na área de saúde, são os principais benefícios que o Centro Regional de Santarém, da Legião Brasileira de Assistência, inaugurado no último dia 22, prestará à população santarena e da região.

Segundo a superintendente estadual da LBA, Dyrcélia Koury Palmeira, a descentralização das ações do organismo em um Estado como o Pará, fará com que as ações por ele executadas fiquem mais próximas das populações carentes e permita o acompanhamento dos projetos.

Por ocasião da inauguração do centro, vários convênios foram assinados. Com a prefeitura de Santarém, convênio foi assinado com a liberação de mais de 23 milhões de cruzados para utilização na expansão e manutenção de creches comunitárias; com o Centro Comunitário Ivanira Campos Almeida o convênio assinado foi da ordem de Cz$ 3.640.000,00 e com a Associação Elinor Lobato no valor de Cz$ 12.195.280,00. (Página 3).

Flagrante da inauguração do Centro Regional da LBA

Fonte: Arquivo do Instituto Boanerges Sena; Jornal de Santarém, 25 a 27 de junho de 1988 (Acervo da pesquisadora).

Conforme Santos (2022), com a extinção da LBA em 1995, seus recursos foram transferidos para os Fundos Municipais de Assistência Social, sob gestão das prefeituras, o que ampliou a autonomia administrativa e a responsabilidade dos municípios na implementação das políticas sociais. Esse processo teve impactos diretos na área da educação para pessoas com deficiência, uma vez que a LBA era a principal financiadora das instituições responsáveis pelo atendimento a esses sujeitos, além de exercer forte influência na definição dos critérios de acesso aos serviços, muitas vezes maior do que a própria atuação do Ministério da Educação no campo da educação especial.

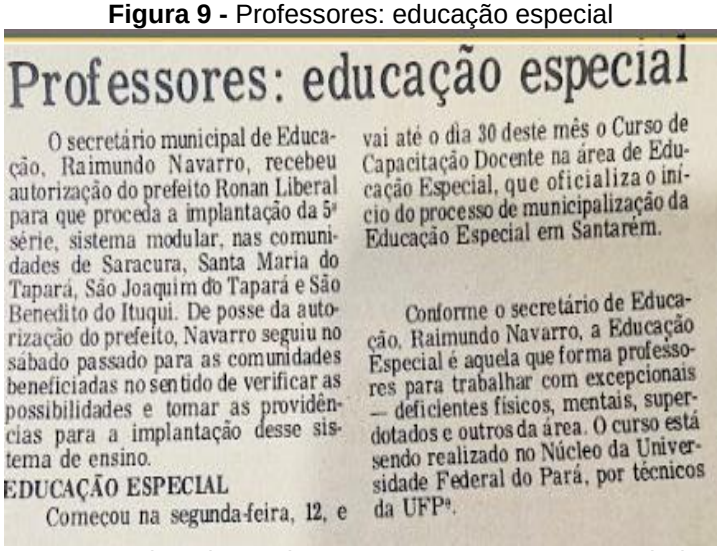
Com o fim da LBA, o estado do Pará passou a seguir de forma mais direta as diretrizes estabelecidas pelos documentos nacionais que regulamentavam a educação especial, o que contribuiu para a reorganização dos serviços no território paraense. No caso de Santarém, esse movimento foi um dos fatores que levaram ao desmembramento do atendimento às pessoas com deficiência entre as redes municipal e estadual, marcando uma mudança significativa na estrutura de oferta dos serviços educacionais especializados.

Na década de 1980, com o processo de municipalização do ensino e a redefinição das responsabilidades entre as esferas federal, estadual e municipal, Santarém iniciou a construção de uma política própria para a educação de pessoas com deficiência. Conforme Freitas e Colares (2025), durante a gestão do professor Raimundo Navarro à frente da Secretaria Municipal de Educação, na administração do prefeito Ronan Liberal (1981–1985), foi formada a primeira equipe especializada

do município, possibilitada tanto pela chegada de recursos específicos quanto pela articulação com docentes que já atuavam na área de Educação Especial no estado.

Embora o Plano Municipal de Educação (2015) estabeleça 1991 como o marco inicial da institucionalização da Educação Especial em Santarém, as reportagens do Jornal de Santarém, publicadas entre 20 e 23 de agosto de 1991 (figuras 9 e 10), indicam que, naquele ano, o que estava sendo realizado eram ações de formação continuada para professores que atuariam com crianças com deficiência, visando à implementação efetiva da modalidade apenas em 1992.

Figura 9 - Professores: educação especial



Professores: educação especial

O secretário municipal de Educação, Raimundo Navarro, recebeu autorização do prefeito Ronan Liberal para que proceda a implantação da 5ª série, sistema modular, nas comunidades de Saracura, Santa Maria do Tapará, São Joaquim do Tapará e São Benedito do Ituqui. De posse da autorização do prefeito, Navarro seguiu no sábado passado para as comunidades beneficiadas no sentido de verificar as possibilidades e tomar as providências para a implantação desse sistema de ensino.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Começou na segunda-feira, 12, e vai até o dia 30 deste mês o Curso de Capacitação Docente na área de Educação Especial, que oficializa o início do processo de municipalização da Educação Especial em Santarém.

Conforme o secretário de Educação, Raimundo Navarro, a Educação Especial é aquela que forma professores para trabalhar com excepcionais — deficientes físicos, mentais, superdotados e outros da área. O curso está sendo realizado no Núcleo da Universidade Federal do Pará, por técnicos da UFPa.

Fonte: Arquivo do Instituto Boanerges Sena; Jornal de Santarém, 20 a 23 de agosto de 1991 de maio de 1994 (Acervo da pesquisadora).

Figura 10 - Professoras recebendo treinamento

Professoras recebendo treinamento

Fonte: Arquivo do Instituto Boanerges Sena; Jornal de Santarém, 20 a 23 de agosto de 1991 de maio de 1994 (Acervo da pesquisadora).

Figura 11 - Treinamento no Núcleo vai até o dia 30

Treinamento no Núcleo vai até o dia 30

Vai prosseguir até o dia 30 deste mês, no Núcleo da Universidade Federal do Pará, que funciona na Escola Everaldo Martins, o treinamento especial destinado a professores selecionados para trabalharem na educação de pessoas portadoras de deficiências visuais, auditivas e mentais de qualquer idade. O treinamento está sendo ministrado por pedagogos que fazem parte do Pólo II da Secretaria Especial de Educação.

Segundo a coordenadora e pedagoga Marta Beatriz dos Santos, trinta professores estão participando do treinamento, sendo 15 da rede estadual e 15 da rede municipal de ensino. O objetivo, conforme declaração, é aumentar o número de profissionais capacitados em Educação Especial, principalmente porque a partir do próximo ano o Secretário Municipal de Educação, professor Raimundo Navarro, vai oferecer vagas em diversas escolas de Santarém, aos deficientes.

Marta confirma que este ano a Educação Especial vem atendendo um total de 320 pessoas deficientes somente na rede estadual com a implantação do curso; sendo que para 1992 haverá um aumento expressivo de deficientes que se matricularão nas escolas aptas a possibilitar condições para que os deficientes possam estudar.

Fonte: Arquivo do Instituto Boanerges Sena; Jornal de Santarém, 27 a 10 de agosto de 1991 (Acervo da pesquisadora).

O treinamento foi ministrado por pedagogos do Polo II da Secretaria de Educação Especial e, segundo a edição de 27 a 31 de agosto de 1991 (figura 11), envolveu 30 professores, sendo 15 da rede estadual e 15 da rede municipal, os quais foram selecionados para atuar com estudantes com deficiência visual, auditiva e intelectual, de diferentes faixas etárias.

O objetivo central era ampliar o número de docentes capacitados para atender à previsão de abertura de vagas para estudantes com deficiência em diversas escolas no ano seguinte. De acordo com a coordenadora do curso, a pedagoga Marta Beatriz dos Santos, até 1991 já haviam sido atendidos cerca de 320 alunos com deficiência na rede estadual, número significativamente superior ao registrado na década de 1970, quando apenas 72 crianças eram atendidas de forma precária e dispersa em diferentes espaços. A expectativa, segundo Marta Beatriz,

era que houvesse um aumento expressivo no número de matrículas em 1992, à medida que mais escolas passassem a oferecer condições estruturais e pedagógicas adequadas para o ingresso e permanência de estudantes com deficiência.

Conforme a figura 3, em 1992, a rede estadual já acumulava 18 anos de experiência com a educação de pessoas com deficiência, contando com uma estrutura consolidada: uma coordenadora, uma assistente de coordenação, dois psicólogos, dois pedagogos, uma assistente social, quatro supervisores, 34 professores especializados, quatro professores treinados, 376 alunos e cinco classes especiais. Além disso, ofertava diferentes tipos de atendimento, conforme quadro 1.

Quadro 1 - Tipos de atendimento para pessoas com deficiência na rede estadual de ensino

TIPO DE ATENDIMENTO	OBJETIVO
Psicossócio-pedagógico	Atendimento multiprofissional a educandos com necessidades especiais, visando o diagnóstico diferencial, orientação e o desenvolvimento de programa de educação especial, complementando e integrando o atendimento educacional do ensino regular
Classe especial	Atendimento na escola regular para educandos com necessidades especiais nas categorias de deficiência mental e audio-comunicação, com ambiente físico e adequado, com professor, equipamentos e métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados.
Classe de recurso	Atendimento na escola regular para educandos com necessidades especiais, nas categorias de deficiência visual e superdotado. É uma sala com as mesmas exigências de uma classe especial.
Ensino Itinerante	É o atendimento em que o professor se desloca, periodicamente, para garantir apoio especializado aos educandos com necessidades especiais de audio-comunicação e visual. Esse atendimento poderá ser individualizado ou em pequenos grupos, dependendo da necessidade específica de cada saco, é realizado em escolas do ensino regular.
Terapia da fala	Atendimento a crianças com dificuldades na linguagem - articulação, emissão, dicção, distorção, etc…
Preparação para o trabalho	Orientação para escolha da profissão; aquisição de técnicas indispensáveis ao ajustamento social e profissional; preparação da empresa para aceitação e valorização do excepcional, tanto como pessoa como quanto ao seu trabalho; orientação em relação ao trabalho e sua importância para ele como indivíduo e pessoa.
Informática	Atendimento no núcleo de informática, que funciona na Escola Onésima Pereira de Barros, a alunos que fazem parte das classes especiais, de recurso e ensino itinerante. Esse atendimento é realizado em horário contrário ao que o aluno frequenta sua classe, em dias alternados.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Arquivo do Instituto Boanerges Sena; Jornal de Santarém, 30 de novembro de 1992.

Entretanto, embora esses atendimentos representem avanços em relação à ausência quase total de políticas nas décadas anteriores, ainda se fundamentavam em uma lógica médico-psicológica e integracionista, centrada na adaptação do sujeito à norma escolar, e não na transformação das condições estruturais da escola. O atendimento psicossócio-pedagógico, por exemplo, reforçava a ideia de que a deficiência era um desvio individual a ser diagnosticado e tratado por uma equipe técnica, deslocando o foco da dimensão pedagógica e social para o campo da reabilitação.

As classes especiais e salas de recursos também revelavam as contradições da política educacional do período, pois ao considerarmos que, nas décadas de 1970 e 1980, o Brasil já vivenciava, segundo Jannuzzi (2012) o chamado período da integração escolar, processo ancorado em políticas que buscavam inserir, ainda que de maneira seletiva e condicionada, os alunos com deficiência nas classes regulares. No entanto, na prática cotidiana de regiões como Santarém, ainda prevalecia a manutenção das classes especiais, evidenciando o abismo entre o discurso normativo da política educacional e a realidade vivida nas escolas públicas do interior do país.

Já o ensino itinerante e a terapia da fala, ainda que configurassem esforços de descentralização e atendimento individualizado, estavam sustentados em concepções de caráter assistencialista e corretivo, revelando mais uma vez o predomínio da ideia de “ajuste” do sujeito à escola. O atendimento de preparação para o trabalho reproduzia, por sua vez, a lógica produtivista, orientada para a adaptação do “excepcional” ao mercado, em nome da ordem e do progresso e em consonância com a racionalidade capitalista de formação de mão de obra. Conforme Santos (2022, p. 41), no ensino itinerante:

> os alunos eram matriculados nas classes regulares, o professor de educação especial atendia duas vezes na semana nessa escola, o aluno era separado dos colegas, sendo duas horas de duração o atendimento. Ao encerrar esse atendimento, esse professor, dirigia-se a outra escola, fazia novo atendimento até completar as quatro horas de trabalho.

Sob a ótica do materialismo histórico-dialético, essas formas de atendimento expressam as mediações concretas entre as determinações estruturais do capitalismo dependente e as respostas parciais formuladas pelo Estado.

Conforme Saviani (2008), as políticas educacionais não podem ser analisadas de modo isolado, pois constituem parte da totalidade social e revelam, em suas contradições internas, tanto as conquistas históricas da classe trabalhadora quanto os limites impostos pela ordem social vigente. Assim, os diferentes tipos de atendimento, ainda que representassem um avanço em relação à exclusão total, também materializavam a fragmentação das políticas públicas e o caráter compensatório da Educação Especial naquele momento histórico.

É nesse mesmo movimento contraditório, entre permanências e rupturas, que se inserem as ações de formação continuada de professores. Embora inseridas em um contexto de políticas parciais, elas constituíam um esforço concreto de ampliação da capacidade técnica e pedagógica dos sistemas de ensino, especialmente no interior do estado. Conforme notícia do Jornal de Santarém, publicada entre 2 e 4 de novembro de 1991 (figura 12), o município seguia investindo na especialização de profissionais para atuar na área, em preparação à implantação formal da Educação Especial em 1992.

Segundo a reportagem, a formação ocorria por meio da 5ª Unidade Regional de Ensino (5ª URE), que ofertava um Curso de Estudos Adicionais em Educação Especial, com carga horária de 920 horas e participação de 53 professores provenientes do Oeste do Pará, da região do Xingu e de outras localidades do estado. O curso contemplava habilitação em diferentes áreas então reconhecidas como campos específicos da Educação Especial: superdotação, deficiência de visão, deficiência de audiocomunicação, deficiência mental, deficiência física, problemas de conduta e deficiências múltiplas.

Assim, o investimento em cursos de longa duração, com habilitações distintas para cada tipo de deficiência revela que a constituição da política municipal não ocorreu de forma improvisada, mas por meio da formação de um corpo técnico especializado. Como observa Caiado (2013), em diversos municípios brasileiros, a implementação da Educação Especial não antecedeu a formação docente; ao contrário, foi a formação que tornou possível a criação dos serviços, o que também se confirma no caso de Santarém.

Figura 12 - Professores fazem curso de Educação Especial

Professores fazem curso de Educação Especial

Especializar professores que trabalham com crianças portadoras de deficiências físicas, uma vez que em 1992 a rede municipal de ensino vai atuar com a Educação Especial, está sendo realizado na 5ª Unidade Regional de Ensino o curso de Estudos Adicionais em Educação Especial, que terá uma carga horária de 920 horas de aulas e que se prolongará até o dia 2 de dezembro. Do mesmo participam 53 professores do Oeste do Pará, Xingu e de outras regiões do Pará.

Durante esta semana foi ministrada a disciplina Bases Teóricas e Metodológicas de Alfabetização em Educação Especial I, que envolve a parte teórica e prática do método Braille e Soroban. O curso especializa professores nas seguintes categorias: superdotados (SD), deficiência de visão (DV), deficiência da áudio-comunicação (AD), deficiência mental (DM), deficiências físicas (DF), problemas de conduta (PC) e deficiências múltiplas (DMV).

O curso está sendo ministrado pela professora Marta Beatriz, coordenadora pedagógica do curso da Universidade Federal do Pará, Polo II da Educação Especial.

Fonte: Arquivo do Instituto Boanerges Sena; Jornal de Santarém, 02 a 04 de novembro de 1991 (Acervo da pesquisadora).

Além da formação de professores, outro elemento que marcou a preparação do município para assumir a oferta de Educação Especial foi o alinhamento institucional com políticas e experiências de outras redes de ensino. Conforme notícia do Jornal de Santarém, publicada entre 5 e 7 de outubro de 1991 (figura 13), o secretário municipal de educação participou, em Belém, de um encontro interestadual sobre Educação Especial, que reuniu educadores de diversos estados para compartilhar práticas, modelos de atendimento e estratégias de gestão da modalidade.

Segundo a reportagem, o secretário avaliou que o evento foi fundamental para ampliar a compreensão das exigências pedagógicas, administrativas e legais necessárias para que o município assumisse, de forma estruturada, a Educação Especial. Declarou ainda que a Secretaria Municipal de Educação se encontrava em fase de estudos para, a partir de 1992, implantar o atendimento especializado em cinco escolas, priorizando regiões periféricas da cidade, com previsão de aquisição de materiais pedagógicos específicos para o início do ano letivo.

Esse anúncio indica que, ao final de 1991, Santarém já não dependia exclusivamente do modelo filantrópico da APAE nem das ações descentralizadas da rede estadual, pois havia planejamento, previsão de recursos, definição de escolas e formação docente, elementos que Jannuzzi (2006) identifica como indicadores de institucionalização da Educação Especial como política pública.

Tal movimento antecipa o que, poucos anos depois, seria consolidado pela LDB nº 9.394/1996, que atribuiu aos municípios a responsabilidade direta pelo ensino fundamental e, portanto, pela matrícula de estudantes com deficiência nesse nível de ensino. Como observa Mendes (2010), a década de 1990 foi marcada pelo deslocamento do atendimento segregado para uma estrutura estatal descentralizada, ainda sob o paradigma da integração, mas já com exigência formal de oferta educacional no sistema público.

Desse modo, o encontro de 1991 e a decisão de implantar a Educação Especial em cinco escolas representam um ponto de inflexão, pois foi o momento em que a política municipal deixa de ser apenas preparatória e passa a se organizar como política pública em implementação, articulando formação docente, planejamento escolar, previsão orçamentária e diretrizes administrativas.

Figura 13 - Santarém terá educação especial em 92

Santarém terá educação especial em 92

Para participar de um encontro sobre Educação Especial, o secretário municipal de Educação, Raimundo Navarro, esteve em Belém na semana passada. Segundo ele, houve participação de renomados educadores de vários Estados que expuseram suas experiências como profissionais ligados à Educação Especial.

Navarro afirmou que basicamente o encontro levou à uma reflexão do que é necessário às Secretarias Municipais de Educação para se estruturarem e incorporarem ao sistema de ensino sobre Educação Especial, com vistas a atender os chamados deficientes que frequentam escolas municipais, bem como à uma visão democrática que se quer para as escolas.

O secretário disse que deve haver uma visão democrática para as escolas onde a Educação Especial é ministrada, visto que as pessoas portadoras de deficiências físicas devem ser respeitadas em toda a sua integridade de seres humanos, e nunca sendo discriminadas pela sociedade ou pela escola, como muitas vezes acontece.

Navarro confirmou que a Secretaria Municipal de Educação a nível de estudo está em fase de implantação da Educação Especial com a participação de professores treinados, além de uma equipe estruturada para administrar e conduzir o ensino em termos técnico -pedagógico. Atualmente, afirma Navarro, cinco escolas polos deverão atender à clientela da periferia da cidade já em 1992, inclusive com todo o material didático pedagógicos para ser utilizado no próprio ano letivo.

O secretário fez questão de lembrar que a implantação da Educação Especial em Santarém é um pleito do prefeito Ronan Liberal.

Fonte: Arquivo do Instituto Boanerges Sena; Jornal de Santarém, 05 a 07 de outubro de 1991 (Acervo da pesquisadora).

Esse movimento de capacitação docente, articulado entre o município, a rede estadual e instituições de referência, foi decisivo para a consolidação da política municipal de Educação Especial na década de 1990. Como demonstram Jannuzzi (2012) e Mendes (2010), a expansão da modalidade naquele período

ocorreu não apenas por meio da criação de serviços, mas pela constituição de quadros profissionais especializados, condição considerada central para que os sistemas de ensino assumissem gradualmente a responsabilidade que antes era delegada quase exclusivamente às instituições filantrópicas.

No caso de Santarém, a formação de professores, iniciada ainda antes da abertura oficial de matrículas para estudantes com deficiência na rede municipal, sinaliza um processo de transição institucional, no qual o atendimento deixa de estar restrito à Apae e às ações pontuais da 5ª URE, avançando em direção à escolarização em escolas públicas regulares, ainda sob o paradigma da integração.

Embora não institucionalizado oficialmente, em 1991, conforme Santos (2022, p. 48), foram criadas classes especiais em cinco escolas-polos municipais: E.M.E.F. Maria de Lourdes Almeida; E.M.E.F. Maria Amália; E.M.E.F. Ester Ferreira; E.M.E.F. Brigadeiro Eduardo Gomes; e E.M.E.F. Eilah Gentil. Inicialmente, esses polos foram estabelecidos na região urbana, dividida em cinco grandes áreas (Grande Prainha, Aeroporto Velho, Liberdade, Nova República e Santarenzinho), nas quais as escolas foram estrategicamente selecionadas para funcionar como referência na educação de pessoas com deficiência. Contudo, os espaços nem sempre eram adequados ao processo de ensino-aprendizagem, e o atendimento ocorria de forma integrada-segregada, organizado por categorias de deficiência.

Segundo Santos (2022), naquele período havia duas classes para alunos surdos/deficientes auditivos (DA) e três para alunos com deficiência mental (DM), atendidas por cinco professoras com formação em magistério e Estudos Adicionais em Educação Especial: Maria da Conceição de Oliveira Cardoso, Nancy Sousa Pinto, Risomar Moraes dos Santos, Rita Angélica Lourido e Vera Rocha. Com o passar dos anos, a equipe foi ampliada, e cursos de formação foram organizados pelos próprios multiplicadores da rede municipal, consolidando o município como referência em Educação Especial.

Ainda segundo a autora, em 1998, sob a gestão da secretária de Educação Maria José de Almeida Marques, iniciou-se uma nova fase de atendimento, com a ampliação da equipe técnica mediante a contratação da assistente social Dirce Maria Lima e da supervisora Maria Socorro de Jesus Penha, sob coordenação da pedagoga Vera Lúcia Cordeiro da Luz. Tal movimento local dialoga com o cenário nacional, pois em 1994, o Brasil publicou a Política Nacional de Educação Especial, que, embora ainda vinculada ao modelo integracionista,

estabeleceu a obrigatoriedade de oferta educacional para estudantes com deficiência no sistema regular de ensino. Poucos anos depois, a LDBEN de 1996 reafirmou a Educação Especial como modalidade transversal, a ser oferecida “preferencialmente na rede regular de ensino”, marco que iniciou a reorganização das responsabilidades dos municípios no provimento da escolarização desse público.

Ainda conforme a autora, o período entre 1998 e 1999 foi marcado por uma ampliação significativa do atendimento e pela reorganização das equipes para atender à demanda crescente. Em meados de 1999, com o objetivo de atender alunos da zona rural que apresentassem deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem, o município passou a atender essa região por meio de professores itinerantes, que levavam o atendimento diretamente às escolas rurais. Nesse mesmo período, a Educação Especial, coordenada pela assistente social Valdelice de Azevedo Marques, ampliou o número de atendimentos de 118 para 251 alunos triados e avaliados. A equipe também foi reforçada com a inclusão da pedagoga Sirlene Oliveira Brito e da professora Vera Lúcia Rocha de Sousa, atuando na área de comunicação e linguagem; Maria Conceição de Oliveira Cardoso, na área da deficiência visual; e Risomar Moraes dos Santos, na área da deficiência auditiva.

Esse percurso histórico evidencia que a institucionalização da Educação Especial em Santarém, o que inclui a educação de pessoas com deficiência, não ocorreu de forma isolada, mas resultou da articulação entre iniciativas locais, influências estaduais, especialmente da 5ª URE, e das mudanças normativas nacionais que redefiniram o papel dos municípios na escolarização de estudantes com deficiência ao longo dos anos 1990. A consolidação das primeiras ações municipais, ainda sob o paradigma da integração, estruturou as bases administrativas, pedagógicas e formativas que permitiriam, nos anos seguintes, a expansão da modalidade e sua inserção no sistema público de ensino.

Assim, ao final da década de 1990, Santarém apresentava condições mínimas para assumir a oferta educacional desse público, pois havia política em construção, equipes em formação, previsão de recursos, escolas definidas para iniciar o atendimento e um entendimento institucional de que a responsabilidade pela Educação Especial deixava de ser apenas filantrópica e passava a ser também estatal. Esse acúmulo histórico, marcado pela presença da APAE, pela mediação da 5ª URE, pelos cursos de especialização docente e pelo alinhamento às diretrizes

legais de 1994 e 1996 configurou o ponto de transição entre uma ação assistencial ou paralela ao sistema público e uma política educacional municipal em processo de consolidação.

Entre os anos de 2001 e 2004, a Educação Especial no município não contava com uma coordenação própria, ficando vinculada à equipe de avaliação da Secretaria Municipal de Educação. Conforme analisa Santos (2022), esse quadro começa a se modificar em 2004, durante a gestão da prefeita Maria do Carmo Martins Lima, quando a modalidade passa a ter uma coordenação específica, sob responsabilidade da pedagoga Mara Lina Pinto Pereira, nomeada pela então secretária de Educação, Raimunda Lucineide Pinheiro.

Ainda conforme a autora, a partir desse momento, constitui-se uma equipe multidisciplinar composta por profissionais com distintas formações e atribuições: o psicólogo Francisco Solano Maia, a professora de Libras Risomar Moraes, a professora de Braille Maria Conceição de Oliveira Cardoso, as pedagogas Maria Georgina da Rocha Costa, Marta Beatriz Mendes dos Santos, Ana Cleude Costa Santana e Darlene de Oliveira Gomes, além da auxiliar administrativa Maria das Graças Sampaio. Em 2006, com a saída do psicólogo Solano, a equipe é reconfigurada com a entrada do psicólogo Rui Guilherme e, posteriormente, da psicóloga Márcia Geovana Pereira dos Santos.

As ações desenvolvidas por esse grupo incluíam atendimentos educacionais em escolas, orientação às famílias, avaliações psicopedagógicas, estudos de caso, elaboração de pareceres, encaminhamentos para serviços de saúde, supervisão pedagógica e organização de formações continuadas (palestras, oficinas, cursos). Tais atividades se estendiam às diferentes regiões do município zona urbana, comunidades ribeirinhas (várzea e terra firme) e área de planalto, revelando a ampliação gradativa do alcance territorial do serviço.

Em 2007, o município participou do primeiro curso de formação em AEE ofertado pelo MEC/SEESP, na modalidade Educação a Distância, destinado a doze professores da rede municipal. No mesmo ano, ocorre uma mudança importante na terminologia oficial: os estudantes deixam de ser classificados como “alunos da Educação Especial” e passam a ser denominados “alunos com Necessidades Educacionais Especiais”; da mesma forma, os antigos “professores itinerantes” passam a ser identificados como professores de AEE. Como polo do programa federal Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Santarém promove encontros

formativos com profissionais das redes municipal e estadual, consolidando contribuições enviadas ao MEC para revisão da política nacional.

Em 2008, conforme Santos (2022), a coordenação da modalidade passa a ser assumida pela pedagoga Rosivane de Sousa Pereira. Entre as ações que caracterizam essa etapa destacam-se: alocação de professores para o AEE, organização de processos de avaliação e emissão de pareceres, acompanhamento pedagógico nas escolas, oferta de formações continuadas e assessoramento a municípios da região. Nesse período, também é criado o subprojeto *A*rte para a Diversidade, destinado à produção de materiais pedagógicos e à promoção de atividades culturais, culminando em um evento anual de socialização das experiências escolares.

Essa reorganização institucional marca o início de um ciclo de expansão: aumento das matrículas, criação de serviços especializados, fortalecimento da formação docente e consolidação do AEE como política estruturante no âmbito municipal. É a partir desse cenário que se desenvolve a próxima seção, dedicada ao período 2008–2019, quando a Educação Especial deixa de ser uma iniciativa emergente e passa a integrar, de forma planejada, o sistema educacional de Santarém.

5.2 Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Políticas Nacionais e efeitos locais em Santarém

O ano de 2008, durante o segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, evidenciou a continuidade do projeto desenvolvimentista que marcou sua primeira gestão, sem renunciar ao compromisso com a redução das desigualdades sociais. Pelo contrário, como destaca Singer (2012, p. 121-122), a presença do Partido dos Trabalhadores (PT) no governo federal se estruturou a partir da materialização dos princípios inscritos na Constituição de 1988, “orientando-se para a construção de um Estado de bem-estar social, com expansão do emprego, transferência de renda para as camadas mais pobres e fortalecimento dos sistemas públicos de saúde e educação”. Assim, o segundo mandato de Lula foi caracterizado tanto pela ampliação das políticas sociais iniciadas no primeiro mandato quanto pela implementação de novas ações voltadas à agenda social, consolidando o compromisso nacional com o desenvolvimento social.

As pessoas com deficiência também passaram a integrar de forma mais explícita a agenda social do governo, que previu a implementação de ações voltadas à promoção da saúde, à assistência social, à habitação, ao esporte e à ampliação da acessibilidade. Nesse contexto, foram implantados nove centros de reabilitação, direcionados sobretudo às áreas de deficiência física, auditiva e intelectual. Paralelamente, avançou-se na criação de oficinas de órteses e próteses, ampliou-se a oferta de serviços socioassistenciais especializados e houve expansão na concessão do Benefício de Prestação Continuada (BPC).

O projeto desenvolvimentista exigiu que o segundo governo Lula intensificasse os investimentos no setor educacional. Havia o entendimento de que "a educação é uma das condições para o desenvolvimento sustentável, a distribuição de riquezas e a soberania da nação, constituindo-se a um só tempo em meio e objetivo do desenvolvimento e da diminuição das desigualdades" (Plano Setorial de Educação, 2006, p. 6). Nesse sentido, caberia ao Estado intervir no campo educacional, assegurando serviços de qualidade que garantissem não apenas o acesso, mas também a permanência de todos os indivíduos no sistema de ensino.

Com base nessa diretriz, o presidente e sua equipe assumiram o compromisso de construir uma educação inclusiva, orientada para a formação integral e para a democratização das oportunidades educacionais. Assim, defendia-se que:

> (...) a escola deve se tornar um espaço de produção, organização e difusão de cultura, onde se realiza o domínio de habilidades no campo das linguagens, da matemática, das várias ciências; onde se tomem contato com as manifestações artísticas e com as condições de sua produção, com a técnica, com a tecnologia; onde se desenvolvem valores em um espaço propício ao aprendizado. A escola deve ser o espaço de acesso aos esportes e ao lazer, do exercício de direitos e da superação da violência como forma de resolução de conflitos; de participação da comunidade na discussão de suas necessidades, aspirações e no acompanhamento da política educacional. A escola, como a desejamos no governo Lula, deve avançar nas políticas de inclusão que atendam tanto às questões étnico-raciais quanto ao tema da acessibilidade para alunos e alunas deficientes e os que têm necessidades educacionais especiais(...) (Plano Setorial de Educação, 2006, p. 7).

Essa concepção ampliada de educação reforçava o papel da escola como elemento estratégico na promoção da cidadania, da equidade social e do

desenvolvimento nacional, inserindo a inclusão educacional, em suas múltiplas dimensões, como eixo estruturante das políticas públicas do período. Contudo, essa perspectiva de centralidade da escola como instrumento de transformação social deve ser analisada de forma crítica, à luz do debate teórico educacional. Saviani (2008), adverte sobre atribuir à escola uma função quase redentora, como se a educação, isoladamente, fosse capaz de superar desigualdades, historicamente, produzidas por fatores econômicos, políticos e estruturais. Para o autor, trata-se de uma visão não crítica da educação, que desconsidera as determinações sociais mais amplas que condicionam tanto o acesso quanto o êxito escolar.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o Plano Setorial de Educação buscava projetar a escola como espaço privilegiado de desenvolvimento humano e inclusão, é necessário reconhecer que a escola não pode ser tratada como solução autossuficiente para problemas que têm origem para além dela, sob pena de deslocar para o campo pedagógico responsabilidades que pertencem também ao âmbito social, econômico e político.

Logo no início do segundo mandato, o governo lançou, como parte central da agenda social, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), definido como “um plano coletivo, de médio e longo prazo, sistêmico, que propõe um novo regime de colaboração e busca aprimorar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia” (Silva, 2010, p. 162). Estruturado a partir da integração entre União, estados e municípios, o PDE previa um conjunto de ações voltadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino. Como observa Saviani (2007, p. 1239), tais ações se configuraram, ao menos em sua formulação teórica, como “estratégias para a realização dos objetivos, metas e diretrizes previstos no PNE”.

No interior desse plano, a educação especial foi incorporada como uma das dimensões prioritárias, com a previsão de políticas voltadas à inclusão escolar de estudantes com deficiência. Entre as iniciativas, destacaram-se: a implantação de salas de recursos multifuncionais, o programa “Olhar Brasil” (voltado ao diagnóstico e distribuição de óculos a estudantes da educação básica) e o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência das Pessoas com Deficiência beneficiárias do BPC na escola. Essas ações visavam articular políticas educacionais e políticas de proteção social, reforçando a ideia de que a efetivação do direito à educação implica não apenas oferta de vagas, mas condições concretas de acesso, permanência e aprendizagem.

Nesse movimento, em 2008, um novo marco institucional foi lançado: a PNEEPEI. A iniciativa, conduzida por um grupo de trabalho, através da Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, composto por representantes do MEC e por pesquisadores de diferentes universidades brasileiras, foi considerada pioneira no campo educacional (Padilha, 2014). O documento não apenas reafirmou as diretrizes da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, do PDE e do movimento "Todos pela Educação", como também consolidou, em âmbito normativo, as reivindicações históricas dos grupos excluídos do sistema educacional comum, ao assegurar "o direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação" (Brasil, 2008, p. 5).

A publicação da PNEEPEI, portanto, marcou uma inflexão no entendimento das políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência, deslocando a lógica integrativa (baseada na adaptação do aluno à escola) para uma lógica inclusiva, que exige a transformação das instituições escolares. Não se tratava apenas de inserir uma nova terminologia, mas de assegurar a expansão dos serviços públicos de educação, a adaptação arquitetônica e pedagógica das instituições de ensino às normas de acessibilidade e a construção de novos modelos de formação e atuação docente.

Segundo Padilha (2014), a política consolidou, assim, um conjunto de ações que vinham sendo desenvolvidas pelo MEC desde 2003, reafirmando a centralidade do direito à educação no ensino regular, com oferta do AEE, recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas, formação continuada de professores, produção de materiais acessíveis e financiamento específico via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Em termos discursivos e normativos, estabeleceu-se um marco de ruptura com a lógica segregadora das classes especiais e das escolas especiais, reposicionando a inclusão como princípio estruturante do sistema educacional brasileiro.

Desse modo, não cabia mais à Educação Especial o seu papel organizativo historicamente difundido. Em razão disso, a política atribui-lhe uma nova definição, agora compreendida como: "modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização

no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular" (Brasil, 2008, p. 10).

Sendo assim, conforme Padilha (2014), não vigoraria mais a existência de instituições especializadas, escolas e classes especiais substituindo a escola comum. Na mesma forma que não deveria ser mantido o sistema educacional sobre a égide do binômio normalidade/normalidade, elemento corporativo das práticas pedagógicas segregacionistas, homogeneizantes, discriminatórias, preconceituosas e excludentes. O aluno, agora compreendido como elemento central no processo educativo, deveria ser respeitado em sua diferença e devidamente empoderado para compartilhar saberes e conhecimentos, construir sua autonomia e praticar seus direitos.

A política também redefiniu o público-alvo da Educação Especial e o conceito de AEE. No que se refere ao primeiro aspecto, estabeleceu-se que o público-alvo são as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação. Nesse sentido, redefine-se o conceito de deficiência, sendo "aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade" (Brasil, 2008, p. 15). Trata-se de um avanço significativo em relação a expressões anteriormente utilizadas, como "portador de necessidades especiais" ou "portador de deficiência", termos que carregam marcas de preconceito ao pressuporem uma falta inerente ao sujeito e, assim, reforçarem sua condição de anormalidade. Como afirma Piccolo (2021), tais formulações operam pela lógica de excluir o diferente ao pressupor uma falta que, talvez, exceda muito a dimensão dela própria" e acabam por sugerir uma exigência de cuidados para pessoas não normais".

Além da mudança terminológica, a nova definição reafirma o compromisso da política com uma concepção social da deficiência, ao reconhecer que "as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem", e que, portanto, não podem ser reduzidas a "meras categorizações e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões" (Brasil, 2008, p. 9). Essa formulação rompe, ao menos no plano discursivo, com a tradição histórico-institucional da educação especial brasileira, marcada pelo

predomínio de uma perspectiva médico-assistencial, centrada no diagnóstico, na patologização e na segregação escolar.

Já em relação ao AEE, estabeleceu-se que ele não mais substituiria a escolarização comum, “o que tem assegurado historicamente a ampla participação das instituições especializadas na oferta dos serviços educacionais” (Padilha, 2014, p. 332), devendo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade mediante a realização de atividades diferentes das que ocorrem na sala de aula, com vistas a complementar e/ou suplementar formação do alunado (Brasil, 2008).

Essa mudança estrutural aproximou ainda mais o AEE do cotidiano escolar. Em vez de ocorrer em espaços externos à escola (muitas vezes oferecidos pela rede privada ou por instituições filantrópicas, diante da histórica omissão do Estado) o serviço passou a ser ofertado na própria escola regular, em um espaço físico específico: a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Dotada de equipamentos, mobiliário adaptado, materiais didático-pedagógicos acessíveis e tecnologias assistivas, a SRM foi concebida como um ambiente de suporte pedagógico que oferece ao professor e ao estudante condições para a eliminação de barreiras que não apenas dificultam a aprendizagem, mas comprometem a participação plena na vida escolar e social.

A política também conferiu centralidade à formação docente. De acordo com a PNEEPEI, a atuação na educação especial, na perspectiva inclusiva, requer “formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (Brasil, 2008, p. 11). Isso significa que o professor da educação especial já não deveria ser formado apenas para intervir sobre a deficiência, mas para compreender o fenômeno educativo em sua totalidade, reconhecendo a diversidade como princípio pedagógico e não como exceção a ser tratada à parte.

Desse modo, o estabelecimento desse novo marco institucional passou a repercutir diretamente nas demais ações governamentais voltadas à inclusão do público-alvo da educação especial, abrangendo as pessoas com deficiência e demais grupos que integram essa modalidade de ensino. A partir de 2008, o MEC concentrou esforços na reestruturação do AEE, o que se materializou, entre outras medidas, na instituição do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, na publicação das Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE, na

implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, na criação e expansão das Salas de Recursos Multifuncionais e no investimento contínuo na formação docente (Padilha, 2014).

Em Santarém, a incorporação dessas políticas nacionais se refletiu nos Planos Municipais de Educação. Nesse contexto, o primeiro Plano Municipal de Educação de Santarém foi aprovado em 03 de novembro de 2004, por meio da Lei nº 17.867/2004, estabelecendo metas para o decênio 2004–2013. Posteriormente, o Plano Municipal de Educação de 2015 foi elaborado e discutido durante a V Conferência Municipal de Educação, organizada pelo Fórum Municipal de Educação (FME), com o objetivo de mobilizar instituições, entidades e organizações comprometidas com a Educação Básica, Profissional e Superior do município. A aprovação do PME de 2015 ocorreu em 14 de julho de 2015, por meio da Lei nº 19.829/2015, para o decênio 2015–2025, em atendimento à determinação do Plano Nacional de Educação (2014), que orientou os municípios a elaborarem seus planos em até um ano após a aprovação do PNE (Brasil, 2014).

A elaboração do PME 2015 envolveu a Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Santarém, composta por professoras da rede municipal, e se estruturou em etapas coordenadas pelo FME, com realização da V Conferência Municipal de Educação entre 15 e 16 de maio de 2015. No contexto desse plano, a Meta 4 tem como finalidade universalizar, para a população de 0 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino. Para isso, a meta prevê a implantação de sistemas educacionais inclusivos, a oferta de salas de recursos multifuncionais e a garantia de serviços especializados, públicos ou conveniados. Sua operacionalização está detalhada em 27 estratégias, que abrangem desde financiamento e formação docente até acessibilidade arquitetônica, articulação intersetorial, monitoramento, expansão de serviços e garantia de direitos educacionais em diferentes etapas e modalidades, conforme quadro abaixo.

Quadro 2 - Estratégias para Educação Especial no PME (2015-2025)

Nº	ESTRATÉGIA
4.1	Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007;
4.2	Promover, no prazo de vigência deste PME, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
4.3	Implantar/adequar, ao longo deste PME, salas de recursos multifuncionais e garantir a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas em todos os níveis e modalidades da educação básica, a exemplo dos espaços não-escolares, urbanas, do campo, indígenas, quilombolas, espaços prisionais e sócio educativa;
4.4	Proporcionar atendimento educacional especializado prioritariamente em salas de recursos multifuncionais, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, com escuta qualificada da família e do aluno;
4.5	Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, serviço social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos professores da educação básica com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
4.6	Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos alunos com altas habilidades ou superdotação;
4.7	Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocego;
4.8	Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;
4.9	Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;
4.10	Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de

	acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino; (apenas mudança de numeração referente a 4.13)
4.11	Definir, no segundo ano de vigência deste PME, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
4.12	Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;
4.13	Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdocego, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;
4.14	Promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos;
4.15	Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
4.16	Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;
4.17	Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo;
4.18	Criar a comissão de avaliação de ensino-aprendizagem no Conselho Municipal de Educação para validar e acompanhar os instrumentos avaliativos de monitoramento do rendimento escolar municipal;
4.19	Assegurar o acompanhamento nas ações de cuidados aos alunos com deficiência Física/ Motora, deficiência Múltipla e Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD (Nota nº19/2010- SEESP/GAB e a Lei do Autismo nº 12.764/2012);
4.20	Fortalecer e Adequar as Políticas da Educação Inclusiva no que se refere a formação de professores do AEE na Educação Infantil;
4.21	Garantir a oferta do Ensino para atender os alunos em tratamento de saúde em unidades hospitalares e domiciliares, quando necessário;
4.22	Assegurar o desenvolvimento do Projeto Educação Infantil 100% inclusivas: acesso, permanência e qualidade, instituído pelo MEC, para que esta secretaria atenda as políticas nacionais da educação infantil
4.23	Criar na Rede Municipal de Ensino turma de EJA no horário diurno para minimizar a distorção idade-série e aprendizagem dos alunos inclusos;
4.24	Institucionalizar a avaliação adaptado aluno com necessidade especiais incluso no ensino fundamental, tendo em vista instrumentos qualitativos (portifólio ou relatório), a fim de adequar as especificidades de cada deficiência, a partir da regulamentação do Conselho Municipal de Educação – CME;
4.25	Criar Diretrizes Comuns de Educação Especial no município de Santarém envolvendo as instituições públicas e privadas;

4.26	Ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;
4.27	Ampliar o número de veículos para o atendimento de transporte adaptado para o público de educação especial na rede municipal, através de Parceria com o governo Federal, Programa Caminho da Escola.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Plano Municipal de Educação (2015-2025).

Um marco institucional importante nesse processo foi a Lei Municipal nº 20.076, de 14 de julho de 2016, que criou o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Esse conselho constitui um espaço de participação democrática, responsável pelo acompanhamento, monitoramento, avaliação e fiscalização das políticas destinadas às pessoas com deficiência, promovendo articulação e diálogo com as demais instâncias de controle social e com os gestores da administração pública direta e indireta.

Os Conselhos Municipais de Direitos das Pessoas com Deficiência devem ser criados e implementados por meio de projetos de lei municipais, apresentados pelo Poder Executivo ou pela sociedade civil organizada e aprovados pelo Poder Legislativo. Embora a lei tenha sido instituída em 2016, em alguns trechos ela ainda utiliza concepções de deficiência alinhadas a terminologias ultrapassadas, como “incapacidade” ou “anormalidade”, reproduzindo categorias que remontam à década de 1970. Para Mazzotta (2011), tais termos refletem uma visão centrada na abordagem médico-assistencialista, que compreendia a deficiência como algo a ser corrigido, tratado ou adaptado para atender às exigências sociais, em vez de considerar a pessoa em seu contexto social e educacional.

A legislação municipal também prevê a criação do Fundo Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência, vinculado administrativamente à Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social, com a finalidade de financiar políticas públicas e ações voltadas à promoção da inclusão e à garantia dos direitos desse grupo. Adicionalmente, a Lei nº 20.534, de 17 de dezembro de 2018, institui o Plano Diretor Participativo do município de Santarém. No capítulo VI, dedicado à educação, o artigo 87 estabelece como diretriz da educação municipal a “garantia do acesso e permanência à educação a todos os alunos, inclusive aqueles que não tiverem idade própria” (Santarém, 2018, p. 33).

O artigo 88, inciso IV, complementa essas diretrizes, determinando como objetivo a “promoção de adequação curricular que permita a valorização dos povos do campo, das águas, da floresta, dos indígenas, dos quilombolas e das pessoas

com deficiência, com avaliação permanente do trabalho pedagógico em todas as escolas" (Santarém, 2018, p. 33). O Plano Diretor também prevê ações específicas para a educação especial, conforme o artigo 90:

> I – promover reformas nas unidades escolares de ensino fundamental e educação infantil, adotando recursos físicos, materiais e pedagógicos adequados ao ensino de pessoas com deficiência;
> II – promover a capacitação dos profissionais de educação na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência nas unidades escolares, valorizando experiências exitosas de processos inclusivos;
> III – garantir que os alunos com deficiência inclusos sejam atendidos exclusivamente por profissionais devidamente capacitados;
> IV – fortalecer e ampliar centros de atendimento especializado, visando oferecer apoio psicopedagógico a professores que atuam na educação especial, aos alunos com deficiência e a seus familiares (Santarém, 2018, p. 36).

No período de 2008 a 2019, além das legislações já mencionadas, o município de Santarém instituiu normas voltadas a grupos específicos dentro da população com deficiência. Em 2019, a Lei nº 20.611, de 20 de setembro, instituiu o Cartão de Identificação para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) residentes no município, enquanto a Lei nº 20.555, de 26 de março de 2019, estabeleceu prioridade no atendimento a pessoas com TEA em órgãos e estabelecimentos públicos e privados.

Qualquer ação no sentido de promover a construção da inclusão no sistema educacional comum está relacionada à efetivação de um direito social e depende, necessariamente, da intervenção do Estado. Trata-se, portanto, da implementação de uma política educacional de corte social, voltada "em princípio, para redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento sócio-econômico" (Hofling, 2011, p. 33 *apud* Padilha, 2014, p. 14). Contudo, é importante ressaltar que a política pública, mesmo sob responsabilidade do aparelho estatal, não é concebida exclusivamente por este, pois outros sujeitos e organizações da sociedade civil tendem a participar ativamente do processo, contribuindo para sua formulação, implementação e avaliação.

Embora essas medidas representem avanços simbólicos importantes, destacando o reconhecimento de direitos, é necessário problematizar seu alcance prático. Saviani (2008) adverte que a centralidade da escola ou da legislação isoladamente não garante a superação das desigualdades; políticas públicas devem

ser estruturadas de forma articulada, considerando os determinantes sociais, econômicos e culturais que influenciam a educação. Frigotto (2010) reforça que a efetivação de políticas educacionais depende não apenas da criação normativa, mas da sua implementação acompanhada de financiamento adequado, capacitação docente e monitoramento contínuo.

No caso de Santarém, durante o período analisado (2008–2019), destacam-se legislações e instrumentos voltados à pessoa com deficiência, como a Lei nº 20.076/2016, que criou o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência, e o Plano Diretor Participativo, instituído pela Lei nº 20.534/2018, que incorporou diretrizes de inclusão educacional. Apesar dos avanços importantes, observa-se que a produção normativa municipal manteve certo caráter segmentado, concentrando-se em instrumentos de identificação, atendimento prioritário e diretrizes gerais, sendo ainda necessário o fortalecimento de políticas articuladas e contínuas que traduzam esses marcos legais em práticas efetivas de inclusão escolar e garantia de direitos.

Dessa forma, a análise das políticas nacionais e locais de 2008 a 2019 estabelece o contexto normativo e institucional necessário para compreender a estrutura e funcionamento da rede municipal de educação especial em Santarém, tema abordado na subseção seguinte.

5.3 Estrutura e Funcionamento da Rede Municipal de Santarém

A organização da Educação Especial no município de Santarém, ao longo do período de 2008 a 2019, passou por transformações significativas que refletiram tanto as diretrizes nacionais quanto as demandas locais. A estrutura da rede, o funcionamento dos serviços e o perfil do atendimento destinado aos estudantes com deficiência revelam um processo de expansão e reconfiguração institucional, acompanhado por mudanças nas práticas pedagógicas, avanços normativos, novas estratégias de gestão e desafios ainda persistentes no campo da inclusão escolar.

Nesse cenário, torna-se essencial analisar como o município organizou essa modalidade de ensino, a fim de compreender em que medida as políticas públicas implementadas foram capazes de assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e condições efetivas de aprendizagem aos estudantes com deficiência no sistema de ensino regular.

A análise empírica desse processo pode ser realizada a partir do painel dos dados do Censo Escolar (plataforma em Power BI que reúne a série histórica dos últimos dez anos, do Censo de 2007 até o mais recente), do novo Painel de Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica, do Painel de Monitoramento do PNE e da plataforma QEdu. Tais instrumentos de consulta se mostraram fundamentais, uma vez que não foi possível obter informações adicionais junto à Coordenação de Educação Especial do município.

5.3.1 Das matrículas

O acesso à escola constitui a dimensão mais visível das políticas públicas de inclusão, sendo a matrícula o primeiro indicador de efetivação do direito à educação. A análise das matrículas na rede municipal de Santarém, no período de 2008 a 2019, permite compreender como o município se insere no movimento nacional de ampliação da Educação Especial na perspectiva inclusiva. O Censo Escolar, principal fonte de dados deste estudo, registra as matrículas do PAEE, que abrange estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e com altas habilidades/superdotação. Cabe destacar que, à época, o TGD englobava diversas condições que, com a introdução de manuais diagnósticos mais recentes, como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), passaram a ser classificadas como TEA. Considerando que o TEA é atualmente reconhecido legalmente como uma deficiência, conforme a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, as variações numéricas entre o total do PAEE e o quantitativo específico de pessoas com deficiência tendem a ser reduzidas, o que reforça a consistência das análises baseadas nesses dados censitários.

A partir de 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, observou-se um estímulo à matrícula de estudantes com deficiência nas escolas regulares, contribuindo para a redefinição do papel das instituições de ensino e para a consolidação de serviços de apoio pedagógico, como as salas de recursos multifuncionais e a atuação de profissionais especializados. Esse marco normativo repercutiu diretamente na rede municipal de Santarém, que passou a registrar aumento progressivo no número de estudantes atendidos, evidenciando tanto a ampliação do acesso quanto as tensões decorrentes da necessidade de adequação estrutural e pedagógica, conforme

demonstra a tabela abaixo.

Tabela 1 - Número de matrículas na Educação Especial (2008-2019)

ANO	MATRÍCULAS
2008	372
2009	361
2010	391
2011	693
2012	808
2013	802
2014	906
2015	1060
2016	1169
2017	1281
2018	1303
2019	1363

Fonte: Elaborado pela autora com base no Painel de estatísticas do Censo Escolar.

Os dados demonstram que, entre 2008 e 2019, as matrículas de estudantes PAEE na rede municipal passaram de 372 para 1.363, um aumento de aproximadamente 266%. Tal crescimento evidencia não apenas a ampliação do acesso, mas também a consolidação de políticas públicas que buscaram incluir esses sujeitos no ensino regular, conforme orientações do Ministério da Educação a partir da década de 2000. Esses dados dialogam diretamente com a Meta 4 do PNE (2014–2024), que estabelece a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE) para estudantes de 4 a 17 anos, preferencialmente na rede regular de ensino.

Entretanto, essa expansão quantitativa deve ser interpretada como parte de um processo contraditório. Conforme Saviani (2008, p. 9), “a educação é determinada pelas condições materiais de existência da sociedade, mas atua também como elemento de transformação dessas condições”. Ou seja, a ampliação das matrículas expressa a incorporação do direito à escolarização ao projeto de Estado, mas não implica, por si só, a superação das desigualdades estruturais que produzem a exclusão.

Michels (2011) observa que as reformas educacionais orientadas pelo ideário neoliberal, sob o discurso da inclusão, tendem a transferir a responsabilidade do Estado para os municípios e escolas, sem garantir os recursos necessários à efetivação desse direito. Nesse sentido, o aumento do número de estudantes matriculados deve ser compreendido à luz das condições concretas de

funcionamento da rede e das mediações institucionais que sustentam ou limitam o processo de inclusão.

Sob essa perspectiva, o crescimento das matrículas pode ser lido como resultado da contradição entre a necessidade de ampliar o acesso e a persistência de uma estrutura educacional historicamente desigual. Como destaca Mészáros (2005), o capital tende a absorver as demandas sociais transformando-as em mecanismos de reprodução de sua própria lógica, o que também se manifesta nas políticas educacionais. Assim, a inclusão de estudantes com deficiência na escola regular, embora represente um avanço civilizatório, ocorre dentro de um contexto em que a escola pública é tensionada entre a função social de garantir o direito à educação e as limitações impostas pela racionalidade econômica.

A tabela anterior apresenta um panorama geral da expansão das matrículas do PAEE na educação básica. No entanto, esse recorte não permite visualizar como essa distribuição se organiza internamente entre as diferentes etapas e modalidades de ensino. Para suprir essa lacuna, recorremos a um segundo painel de dados, mais restrito temporalmente (2014–2019), o que coincide com a institucionalização do PNE em vigência, mas que oferece um detalhamento maior das matrículas por etapa de ensino. Essa mudança de escala temporal não indica ausência de dados anteriores, mas sim uma limitação da base consultada, o que reforça a necessidade de cruzamento entre diferentes fontes para uma análise mais consistente. A partir desse novo recorte, torna-se possível observar tendências internas, como a queda progressiva entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental e a redução das matrículas na EJA, aspectos que permaneciam invisíveis na agregação anterior.

Tabela 2 - Matrículas de estudantes PAEE por etapa de ensino na Rede Municipal de Santarém (2014–2019)

ANO	ED. INFANTIL	EF – ANOS INICIAIS	EF – ANOS FINAIS	EJA	ED. PROFISSIONAL	TOTAL
2014	57	620	180	49	2	**908**
2015	48	716	238	58	2	**1.062**
2016	96	704	276	93	2	**1.171**
2017	97	744	351	89	0	**1.281**
2018	93	694	450	66	0	**1.303**
2019	89	703	504	67	0	**1.363**

Fonte: Elaborado pela autora com base no Novo Painel de estatísticas do Censo Escolar.

Os dados revelam um crescimento contínuo das matrículas ao longo do

período, passando de 908 estudantes em 2014 para 1.363 em 2019, um aumento de 50,1%. No entanto, esse crescimento não ocorreu de maneira homogênea entre as etapas de ensino. Há um declínio relativo na Educação Infantil, enquanto o Ensino Fundamental apresenta comportamento oposto, com destaque para o bloco dos anos finais, que quase triplica entre 2014 e 2019 (de 180 para 504 matrículas). Esse movimento indica não apenas a ampliação do acesso, mas também a permanência escolar, ainda que acompanhada da intensificação das desigualdades internas ao sistema.

A presença de estudantes PAEE na EJA apresenta queda após 2016, o que pode estar relacionado tanto às políticas de correção idade-série quanto ao crescente deslocamento desses sujeitos para o AEE articulado ao ensino regular, reduzindo historicamente o número de matrículas no ensino supletivo.

A expansão das matrículas, ainda que relevante, não pode ser interpretada como sinônimo de inclusão plena. Tal fenômeno confirma a tese de Saviani (2008) de que, nas sociedades capitalistas, a escola opera como mediação contraditória, pois ao mesmo tempo em que amplia o acesso, preserva sua função seletiva e classificatória, expressando a lógica da divisão social do trabalho. Assim, ainda que o ingresso de estudantes com deficiência nos anos finais do ensino fundamental demonstre permanência, a ausência de continuidade reafirma a dualidade estrutural da escolarização: há acesso, mas não há continuidade.

Em perspectiva semelhante, Mészáros (2005) argumenta que o sistema educacional só pode ser plenamente compreendido se articulado às demandas do modo de produção, que seleciona, hierarquiza e distribui sujeitos conforme sua funcionalidade econômica. A interrupção da trajetória educacional de pessoas com deficiência nos níveis mais avançados expressa, portanto, uma inclusão restrita, típica de políticas que operam sob o paradigma liberal-compensatório. Dito de outro modo, os dados mostram avanço, mas não há superação da lógica de exclusão historicamente denunciada pelos movimentos sociais e retomada por autores como Saviani, ao evidenciar que a escola só se torna verdadeiramente democrática quando garante acesso, permanência, aprendizagem e continuidade socialmente reconhecida das trajetórias formativas.

A comparação entre os dados do Painel de Estatística do Censo Escolar e do novo Painel do Censo revelou diferenças no nível de detalhamento das bases públicas, o que reforça uma limitação estrutural do monitoramento nacional, pois não

há um sistema integrado e contínuo que permita a reconstrução histórica completa da política municipal.

5.3.2 Da Infraestrutura

Se, por um lado, o crescimento das matrículas evidencia a ampliação do acesso de estudantes com deficiência à rede municipal de ensino, por outro, a efetivação do direito à educação inclusiva exige que esse movimento seja acompanhado por condições materiais, pedagógicas e organizacionais capazes de garantir permanência e aprendizagem. Como destaca Saviani (2008), a democratização escolar não se realiza apenas pela entrada dos estudantes no sistema, mas pela oferta de meios concretos que viabilizem sua apropriação do conhecimento historicamente produzido. Desse modo, a análise das matrículas constitui apenas a primeira dimensão da política educacional inclusiva; a segunda, inseparável da primeira, refere-se à infraestrutura instalada, ao atendimento educacional especializado, aos profissionais envolvidos e aos recursos que sustentam o processo de escolarização.

É nesse sentido que se torna necessário examinar a estrutura oferecida pelo município de Santarém ao longo do período analisado, observando a existência (ou ausência) de salas de recursos multifuncionais, a distribuição de professores especializados, o funcionamento do AEE e as condições materiais da rede. Os dados permitem identificar tendências, lacunas e avanços no que diz respeito à implementação dos dispositivos previstos nas estratégias da Meta 4 do Plano Nacional de Educação, como a ampliação de salas de recursos (meta 4.3), a garantia do AEE complementar e suplementar (meta 4.4) e a constituição de equipes profissionais qualificadas (meta 4.13).

A figura 16 ilustra esse movimento de ampliação estrutural, destacando que, em 2014, foram inaugurados 14 polos equipados com salas de recursos multifuncionais, profissionais especializados e materiais adaptados para o atendimento dos estudantes PAEE provenientes de 59 escolas da zona urbana. Conforme noticiado à época, antes dessa iniciativa, os atendimentos eram realizados em escolas que não dispunham de espaços adequados para o AEE, o que evidencia o avanço representado pela criação dos polos especializados e o início de uma política mais estruturada de atendimento educacional especializado no

município.

Entretanto, observa-se certa inconsistência entre as informações divulgadas na notícia e os dados oficiais dos painéis do Censo Escolar. Enquanto a matéria jornalística aponta a inauguração de 14 polos em 2014, o Painel de Estatísticas registra a existência de 50 escolas com AEE nesse mesmo ano. Essa diferença pode estar relacionada à forma de categorização das unidades escolares nos registros oficiais, que incluem tanto escolas com salas de recursos multifuncionais próprias quanto aquelas que encaminham seus estudantes para atendimento em polos especializados. Assim, a divergência não invalida as informações, mas revela a complexidade e as limitações das bases de dados educacionais, especialmente quando se busca identificar com precisão a infraestrutura efetivamente instalada e em funcionamento.

A tabela 3 apresenta o número de escolas que ofertaram AEE entre 2008 e 2019, divididas por zona urbana e rural. Observa-se que, ao longo do período, houve aumento expressivo da cobertura, especialmente entre 2010 e 2011, quando o número total de escolas com AEE saltou de 6 para 83, resultado de políticas municipais de implementação do atendimento especializado em consonância com a PNEEPEI (2008).

Tabela 3 - Escolas que ofertam AEE (por zona)

ANO	URBANA	RURAL
2008	—	—
2009	3	0
2010	5	1
2011	40	43
2012	46	55
2013	56	51
2014	50	72
2015	56	79
2016	61	89
2017	59	99
2018	57	97
2019	62	100

Fonte: Elaborado pela autora com base no Painel de estatísticas do Censo Escolar.

O comparativo entre escolas com AEE e aquelas com estudantes matriculados na Educação Especial (Tabelas 4 e 5) revela que nem todas as escolas com alunos com deficiência possuem AEE. Em 2019, cerca de 81% das escolas urbanas com alunos PAEE ofertavam AEE, enquanto na zona rural esse percentual

era de 73%. Esses números indicam que a presença física do estudante na escola, por si só, não garante o acesso ao atendimento especializado. Trata-se de uma inclusão formal, em que o direito à educação é parcialmente efetivado, mas permanece condicionado a lacunas de infraestrutura, disponibilidade de profissionais e recursos pedagógicos adequados.

Tabela 4 - Zona Urbana: Escolas com alunos PAEE vs. Escolas com AEE (2014–2019)

ANO	ESCOLAS COM PAEE	ESCOLAS COM AEE	% COBERTURA AEE
2014	66	50	75,8%
2015	67	56	83,6%
2016	75	61	81,3%
2017	72	59	81,9%
2018	75	57	76,0%
2019	76	62	81,6%

Fonte: Elaborado pela autora com base no Novo Painel de estatísticas do Censo Escolar.

Tabela 5 - Zona Rural: Escolas com alunos PAEE vs. Escolas com AEE (2014–2019)

ANO	ESCOLAS COM PAEE	ESCOLAS COM AEE	% COBERTURA AEE
2014	111	72	64,9%
2015	116	79	68,1%
2016	124	89	71,8%
2017	137	99	72,3%
2018	138	97	70,3%
2019	137	100	73,0%

Fonte: Elaborado pela autora com base no Novo Painel de estatísticas do Censo Escolar.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) exemplifica essa relação entre estrutura e prática, pois conforme a legislação vigente, o AEE só se realiza com professores capacitados, salas de recursos multifuncionais, materiais pedagógicos e adequações físicas, articulados a estratégias de atendimento complementar e suplementar. Sem esses elementos, a presença de estudantes com deficiência na escola não se traduz em acesso real à aprendizagem ou em inclusão substancial, refletindo, como alertam Michels e García (2018), os limites das políticas quando estas não se apoiam em bases materiais consistentes.

Saviani (2008) reforça que o planejamento e as intenções expressas em documentos oficiais perdem sua efetividade se não forem acompanhados do devido financiamento e dos recursos humanos e materiais necessários. Esse ponto se torna evidente ao observar o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para educação especial, pois segundo o painel do programa, no período de 2008 a 2019 apenas a APAE recebeu recursos, com exceção dos anos de 2012 e 2015 que não tem

registros. A concentração de financiamento em uma instituição filantrópica evidencia a fragilidade da rede pública no acesso direto a esses recursos, bem como a persistência de uma lógica de delegação da responsabilidade estatal a entidades do terceiro setor. Essa realidade evidencia a lacuna entre o planejamento legal e a execução material da política, revelando que a implementação da educação inclusiva depende de financiamento e recursos efetivos para salas de recursos, materiais pedagógicos e profissionais qualificados.

O contexto legislativo e político municipal reforça essa análise. O Plano Diretor de Santarém (2018) prevê reformas físicas e pedagógicas nas unidades escolares, capacitação docente, ampliação de centros de atendimento especializado e garantia de atendimento por profissionais capacitados, destacando que a efetivação do direito à educação de estudantes com deficiência depende de condições materiais e humanas adequadas (Santarém, 2018, p. 36). O PME complementa essas estratégias, definindo metas específicas para universalização do atendimento (Meta 4), implantação de salas de recursos multifuncionais (4.3), garantia de AEE complementar e suplementar (4.4) e ampliação das equipes profissionais (4.13), entre outras ações estruturantes. As iniciativas do Plano Diretor, do PME, articuladas ao PNE, ilustram de forma concreta a política inclusiva em Santarém.

No âmbito federal, o PDE e a PNEEPEI orientaram a implementação das primeiras salas de recursos multifuncionais no município. Conforme Santos (2022), as duas primeiras unidades foram construídas nas escolas E.M.E.F. Maria de Lourdes Almeida e E.M.E.F. Fluminense, sendo que, nesse período, a Prefeitura de Santarém firmou convênio com o MEC para construção de 15 salas de recursos multifuncionais e cinco escolas acessíveis, distribuídas entre a zona urbana, o planalto e a região dos rios. O crescimento da rede de salas continuou ao longo dos anos, atingindo 56 unidades em 2022, sendo que 23 escolas iniciaram o atendimento do AEE em espaços improvisados, como corredores ou áreas livres, inadequados para a aprendizagem e atuação pedagógica. Essa realidade evidencia que a expansão quantitativa nem sempre se traduz em qualidade de atendimento e reforça a importância de estrutura física e recursos adequados para a implementação do AEE.

Além disso, programas complementares como o “Olhar Brasil”, que distribuiu óculos a estudantes com deficiência visual (O Estado Net, 2014), ilustram

como políticas federais podem articular-se a estratégias municipais, mas também evidenciam que a presença de recursos específicos não garante, isoladamente, a inclusão substancial.

É importante ressaltar que, apesar das informações disponíveis sobre o número de escolas com AEE e a quantidade de alunos atendidos, não foi possível identificar de forma sistemática quais unidades escolares possuem salas de recursos multifuncionais. Essa limitação evidencia uma lacuna nos registros administrativos e reforça a necessidade de se considerar a análise da infraestrutura de forma crítica, reconhecendo que a presença de professores, materiais e espaço físico adequados é condição imprescindível para a inclusão substancial dos estudantes com deficiência (Saviani, 2008; Mészáros, 2005; Michels; García, 2018).

Essa lacuna nos registros também se articula a outra dimensão fundamental: a acessibilidade arquitetônica. A análise dos dados da plataforma QEdu (tabela 6) evidencia que, ao longo da década de 2010, as escolas da rede municipal apresentaram avanços, porém ainda insuficientes, no que diz respeito às condições físicas necessárias para garantir não apenas o acesso, mas sobretudo a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial. Os percentuais de escolas com acessibilidade, de dependências acessíveis e de sanitários adaptados, que iniciam, em 2010, com índices extremamente reduzidos, revelam de forma concreta as contradições que atravessam as políticas de inclusão. Afinal, sem estruturas físicas adequadas, a presença dos estudantes não se traduz automaticamente em participação plena, autonomia ou igualdade de condições no cotidiano escolar.

Tabela 6 - Acessibilidade Arquitetônica na Rede Municipal de Santarém (2010–2019)

ANO	ESCOLAS COM ACESSIBILIDADE	DEPENDÊNCIAS COM ACESSIBILIDADE	SANITÁRIOS COM ACESSIBILIDADE
2010	0%	4%	4%
2011	0%	9%	11%
2012	0%	10%	15%
2013	0%	14%	19%
2014	0%	14%	21%
2015	0%	15%	22%
2016	13%	17%	24%
2017	15%	19%	26%
2018	15%	19%	26%
2019	23%	34%	30%

Fonte: Elaborado pela autora com base na QEdu (acessível a partir de 2010).

Observa-se que, até 2015, nenhuma escola da rede estava plenamente classificada como acessível, mesmo havendo pequenos percentuais de dependências e sanitários adaptados. Apenas a partir de 2016 surgem indicadores mais expressivos, embora ainda insuficientes diante das necessidades reais dos estudantes. Embora se observe uma ampliação gradual dos indicadores, passando de 0% de escolas acessíveis em 2010 para 23% em 2019, e de 4% para 34% nas dependências acessíveis no mesmo período, bem como um crescimento de 4% para 30% nos sanitários adaptados, os percentuais continuam insuficientes diante das demandas reais da inclusão. Como apontam Michels (2011) e Garcia (2008), a política de Educação Especial no Brasil tende a expandir o discurso da inclusão sem garantir as condições materiais necessárias ao seu efetivo cumprimento.

Essa desigualdade estrutural expressa, conforme Mészáros (2005), a lógica de reprodução das desigualdades sociais que atravessa os sistemas públicos de ensino, nos quais a presença de estudantes com deficiência não é acompanhada, com a mesma intensidade, pela transformação da infraestrutura escolar. Saviani (2008) destaca que a democratização da educação não pode restringir-se ao acesso formal à matrícula, pois ela exige condições objetivas de permanência, e a acessibilidade arquitetônica é parte incontornável desse processo. A ausência de rampas, corrimãos, banheiros adaptados ou espaços de circulação adequados não constitui apenas um problema técnico, mas um obstáculo pedagógico e político, pois limita o direito ao aprendizado e revela as tensões entre a legislação inclusiva e sua materialização concreta nas escolas. Assim, os percentuais apresentados não apenas informam sobre a infraestrutura, mas denunciam um cenário em que a inclusão permanece condicionada por determinações estruturais que produzem avanços lentos, assimétricos e insuficientes.

Diante disso, a discussão sobre a infraestrutura escolar abre diretamente espaço para a próxima subseção, que abordará a formação docente, a composição das equipes de AEE e a disponibilidade de profissionais de apoio, elementos essenciais para transformar o direito à educação inclusiva em prática concreta e efetiva no município de Santarém.

5.3.3 Do corpo docente e da formação continuada

O corpo docente constitui um eixo estruturante para a efetivação da educação especial, especialmente no que se refere ao AEE. Em Santarém, durante o período de 2008 a 2019, não houve concursos públicos específicos para professores de AEE. Infere-se, portanto, que a rede municipal se apoiou na contratação temporária e no deslocamento de professores da classe regular para funções especializadas. Ressalta-se, ainda, que não foi possível obter junto à coordenação de educação especial informações sobre o quantitativo de professores atuantes no AEE, o que limita a análise da capacidade instalada da rede. Tal realidade evidencia, conforme Saviani (2008) e Mészáros (2005), a tensão entre a função social da escola de universalizar a educação e as limitações estruturais impostas pelo Estado capitalista, que restringe a oferta de profissionais qualificados e recursos materiais necessários.

A constituição de uma rede educacional verdadeiramente inclusiva coloca a formação dos profissionais da educação, também, como elemento central e estruturante. Ainda que a matrícula de estudantes com deficiência venha crescendo, como evidenciado nos dados da rede municipal de Santarém, a presença desses estudantes não garante, por si só, a efetivação da inclusão, esta depende de professores formados para atuar em contextos diversos, de recursos pedagógicos adequados, e de condições de trabalho compatíveis com os desafios da inclusão. Como observa Pinheiro (2021), as competências exigidas na legislação e nos documentos oficiais não se correspondem completamente às atribuições reais vivenciadas pelos profissionais nas escolas.

A formação continuada, embora presente, revelou caráter pontual e limitado. Segundo Santos (2022), em 2008, a Secretaria de Educação retomou cursos para professores do ensino regular e do ensino especializado, incluindo Libras (básico, intermediário e avançado), Braille, orientação e mobilidade, e baixa visão, além de palestras e oficinas em outras áreas da deficiência.

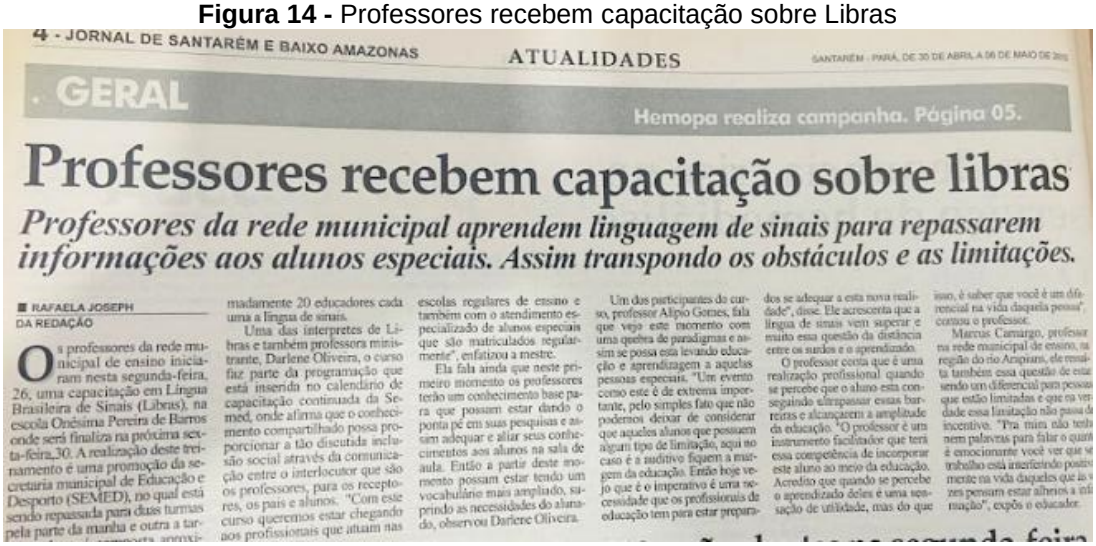
Nos anos seguintes, eventos como o IV Seminário de Educação Inclusiva (2008), cursos de capacitação em Libras (figura 14) e debates sobre inclusão (figura 15) demonstram esforços para consolidar a formação docente, mas sem a presença de concursos que garantissem estabilidade e expansão do quadro profissional. A Figura 16 apresenta o registro de uma reunião pedagógica realizada no dia 19 de

fevereiro de 2014, com a participação dos professores que atuavam na Educação Especial. Esse encontro evidencia a existência de ações voltadas à formação e ao acompanhamento do trabalho docente na área, demonstrando a preocupação da rede municipal em promover momentos de planejamento e reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas voltadas ao público-alvo da Educação Especial.

O PME (2015–2025) reforça a centralidade do corpo docente, prevendo estratégias de ampliação de profissionais qualificados, capacitação continuada, formação em Libras, Braille e tecnologias assistivas, bem como a criação de equipes multiprofissionais. Entretanto, os dados disponíveis indicam que, no período analisado, a efetivação dessas estratégias foi parcial, pois o número de tradutores e intérpretes de Libras na rede pública permaneceu extremamente reduzido, e não há informações precisas sobre a distribuição adequada de professores formados para atuar no AEE. A ausência desses dados constitui, por si só, uma limitação crítica para avaliar a qualidade e abrangência da política inclusiva, revelando fragilidades no monitoramento e na transparência da gestão educacional.

O Plano Diretor de Santarém (2018) aponta medidas de reforma das unidades escolares, capacitação docente e fortalecimento de centros de atendimento especializado, buscando garantir que alunos com deficiência recebam suporte adequado. Entretanto, a análise evidencia que, embora tenham sido realizadas formações em Libras, Braille, oficinas e seminários de educação inclusiva, tais ações foram pontuais e, possivelmente, não foram suficientes para suprir a demanda crescente, sobretudo nas escolas da zona rural.

Figura 14 - Professores recebem capacitação sobre Libras



4 - JORNAL DE SANTARÉM E BAIXO AMAZONAS — ATUALIDADES — SANTARÉM - PARÁ, DE 30 DE ABRIL A 06 DE MAIO DE 2010

GERAL

Hemopa realiza campanha. Página 05.

Professores recebem capacitação sobre libras

Professores da rede municipal aprendem linguagem de sinais para repassarem informações aos alunos especiais. Assim transpondo os obstáculos e as limitações.

RAFAELA JOSEPH
DA REDAÇÃO

Os professores da rede municipal de ensino iniciaram nesta segunda-feira, 26, uma capacitação em Língua Brasileira de Sinais (Libras), na escola Onésima Pereira de Barros onde será finaliza na próxima sexta-feira,30. A realização deste treinamento é uma promoção da secretaria municipal de Educação e Desporto (SEMED), no qual está sendo repassada para duas turmas pela parte da manha e outra a tar-

madamente 20 educadores cada uma a língua de sinais.

Uma das interpretes de Libras e também professora ministrante, Darlene Oliveira, o curso faz parte da programação que está inserida no calendário de capacitação continuada da Semed, onde afirma que o conhecimento compartilhado possa proporcionar a tão discutida inclusão social através da comunicação entre o interlocutor que são os professores, para os receptores, os pais e alunos. "Com este curso queremos estar chegando aos profissionais que atuam nas

escolas regulares de ensino e também com o atendimento especializado de alunos especiais que são matriculados regularmente", enfatizou a mestre.

Ela fala ainda que neste primeiro momento os professores terão um conhecimento base para que possam estar dando o ponta pé em suas pesquisas e assim adequar e aliar seus conhecimentos aos alunos na sala de aula. Então a partir deste momento possam estar tendo um vocabulário mais ampliado, suprindo as necessidades do aluno do, observou Darlene Oliveira.

Um dos participantes do curso, professor Alípio Gomes, fala que veja este momento com uma quebra de paradigmas e assim se possa esta levando educação e aprendizagem a aquelas pessoas especiais. "Um evento como este é de extrema importante, pelo simples fato que não podemos deixar de considerar que aqueles alunos que possuem algum tipo de limitação, aqui no caso é a auditiva fiquem a margem da educação. Então hoje vejo que é o imperativo é uma necessidade que os profissionais de educação tem para estar preparados se adequar a esta nova realidade", disse. Ele acrescenta que a língua de sinais vem superar e muito essa questão da distância entre os surdos e o aprendizado.

O professor conta que é uma realização profissional quando se percebe que o aluno esta conseguindo ultrapassar essas barreiras e alcançarem a amplitude da educação. "O professor é um instrumento facilitador que terá essa competência de incorporar este aluno ao meio da educação. Acredito que quando se percebe o aprendizado deles é uma sensação de unidade, mas do que

isso, é saber que você é um diferencial na vida daquela pessoa", contou o professor.

Marcus Camargo, professor na rede municipal de ensino, na região do rio Arapiuns, ele ressalta também essa questão de estar sendo um diferencial para pessoas que estão limitadas e que na verdade essa limitação não passa de incentivo. "Pra mim não tenho nem palavras para falar o quanto é emocionante você ver que seu trabalho está interferindo positivamente na vida daqueles que lá vezes pensam estar alheios a informação", expôs o educador.

Fonte: Arquivo do Instituto Boanerges Sena; Jornal de Santarém, 20 de abrill a 06 de maio de 2010 (Acervo da pesquisadora).

Figura 15 - Encontro debate educação inclusiva

Encontro debate educação inclusiva

RAPHAEL LUKAS
DA REDAÇÃO

Na manhã desta quinta-feira, 17, houve no plenário da Câmara de Santarém um encontro para tratar sobre a educação inclusiva. Participaram do evento representantes do governo municipal (Semed), estadual (Seduc) e de entidades responsáveis relacionadas à inclusão, além de profissionais da área. A educação no Brasil de acordo com a Lei Federal 9.394 deve dar o direito e prioridade aos deficientes.

Segundo o coordenador do evento e presidente da Associação dos Profissionais de Educação Inclusiva do Oeste do Pará, Jéter Resende, o objetivo do evento "é discutir os atendimentos educacionais especializados que são oferecidos aos alunos com necessidades especiais, deficientes ou alunos com altas habilidades", diz. Ele afirma que neste encontro pode ser feito uma análise da proposta nacional do Ministério da Educação e o que está sendo feito em Santarém, além das sugestões para a execução dos serviços.

Para Jéter a educação inclusiva depende primeiramente da formação dos dirigentes escolares, além de professores e funcionários das escolas. O que mais se discute são os investimentos do governo referentes à inclusão dentro das escolas, não apenas em entidades especializadas, pois entende-se que os alunos com algum tipo de deficiência devem conviver em harmonia com os que não possuem.

"Este processo não pode ser realizado em curto prazo, mas sim de médio e longo prazo", diz Jéter. O professor, que é deficiente visual, afirma que dentre as principais dificuldades encontradas na cidade, estão a falta de espaços e de formação dos dirigentes educacionais.

"Um evento desses é de suma importância, pois aqui iremos debater o que falta na inclusão dos deficientes da cidade. Hoje a inclusão está avançando, temos muitos desafios, mas estamos a cada dia conquistando mais espaço, visando que o aluno seja incluso na sala de aula regular", diz Rosivania de Silva Assis, coordenadora de educação especial da Semed.

Diversos assuntos entraram no debate acerca das atitudes a serem tomadas para melhor inclusão dos deficientes visuais na sociedade

Fonte: Arquivo do Instituto Boanerges Sena; Jornal de Santarém, 18 a 24 de novembro de 2011 (Acervo da pesquisadora).

Figura 16 - Profissionais do AEE participam de programação

Profissionais do Atendimento Educacional Especializado participam de programação

LEILA SOUSA
DA REDAÇÃO

Nesta quarta-feira, 19, foi realizada a reunião pedagógica dos professores que atuam na Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Santarém promovida pela a Coordenação de Educação Especial, da Secretaria Municipal de Educação (Semed) o principal objetivo da reunião é discutir e promover todas as diretrizes que serão trabalhadas este ano, com o tema: "A inclusão e o Carnaval" em virtude da importância dos alunos especiais. Atualmente Santarém atende um total de 627 alunos especiais incluindo região de Rios e planalto.

De acordo com Gilma Pereira Rocha, coordenadora de Educação Especial do município, a novidade deste ano é a criação de polos de atendimentos. "Este ano foram criados 14 polos que possuem com salas multifuncionais, profissionais especializados, e materiais pedagógicos adaptados que irá beneficiar o atendimento dos alunos com necessidades especiais de 59 escolas localizadas na área urbana". Antes os atendimentos eram realizados nas escolas que por vezes não dispunham de salas adaptadas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A educação inclusiva tem como objetivo inserir as crianças com necessidades especiais no ensino regular, essa inclusão pressupõe uma adequação de Currículo, uma adaptação da avaliação, uma adaptação da metodologia para que os professores do ensino regular possam também proporcionar um ensino para esses alunos.

A rede Municipal de Ensino oferece a Educação inclusiva, é uma prática em construção, está em fase de implantação em todo o Brasil. São muitos os desafios a serem enfrentados, mas as iniciativas e as alternativas realizadas pelos educadores são fundamentais. A importância do profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que serve como ponte para dar esse suporte ao professor do ensino regular.

Objetivo é discutir e promover as diretrizes que serão trabalhadas este ano

Fonte: Arquivo do Instituto Boanerges Sena; Jornal de Santarém, 21 a 27 de fevereiro de 2014 (Acervo da pesquisadora).

Os dados do painel de estatísticas do Censo Escolar (tabela 7) indicam que, no período analisado, o número de docentes que atendiam os alunos PAEE passou de 517 em 2008 para 1.754 em 2019. Embora esses números evidenciem uma expansão quantitativa significativa do corpo docente, é fundamental ressaltar que o painel não distingue se os profissionais atuam nas turmas regulares, a qual tem o PAEE matriculados, ou diretamente no AEE. Além disso, conforme as informações do próprio painel, essa estatística inclui docentes com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação entre os profissionais contabilizados. Tais características apontam para limitações importantes do monitoramento disponível, restringindo a análise sobre a qualificação efetiva dos professores e a distribuição real do corpo docente especializado, elementos centrais para a implementação de uma política de educação inclusiva de fato efetiva.

Tabela 7 - Docentes que atendem alunos PAEE

ANO	DOCENTES QUE ATENDEM ALUNOS PAEE
2008	517
2009	514
2010	591
2011	878
2012	1.084
2013	1.012
2014	1.372
2015	1.589
2016	1.712
2017	1.854
2018	1.684
2019	1.754

Fonte: Elaborado pela autora com base no Painel de estatísticas do Censo Escolar.

Conforme ressalta Saviani (2008), a democratização escolar não se restringe à mera presença de estudantes na escola, ela depende da disponibilização de meios concretos, professores qualificados, recursos pedagógicos adequados e condições institucionais apropriadas que possibilitem a apropriação efetiva do conhecimento historicamente produzido. Nesse sentido, Mészáros (2005) evidencia que, mesmo diante de políticas de expansão educacional, a estrutura capitalista do Estado tende a reproduzir desigualdades, impondo limitações materiais e organizacionais que dificultam a concretização de direitos formais em direitos efetivos.

Portanto, a análise mostra que a presença crescente de docentes não assegura, por si só, a efetivação da inclusão. Sem professores capacitados, recursos adequados e estruturas institucionais, como salas de recursos multifuncionais e equipamentos de acessibilidade, a política de educação para pessoas com deficiência permanece limitada. Essa constatação reforça a importância de políticas municipais e federais que priorizem a formação continuada, a contratação de professores especializados e a estruturação completa do AEE, garantindo condições concretas de acesso, permanência e aprendizagem para estudantes com deficiência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória percorrida neste estudo permitiu compreender que a educação de pessoas com deficiência é um campo em constante construção, atravessado por disputas conceituais, políticas e históricas que refletem as tensões entre o ideal de inclusão e as condições concretas de sua materialização. A proposta inicial da pesquisa partiu do desejo de compreender o processo de constituição da Educação Especial na rede municipal de ensino de Santarém, entre os anos de 2008 e 2019, a partir de uma análise histórica e documental. No entanto, ao longo do percurso investigativo, especialmente após o processo de qualificação, tornou-se evidente a necessidade de um redirecionamento teórico e analítico, o que resultou em um desvio de percurso em relação aos objetivos originalmente traçados.

Esse redirecionamento não representou uma ruptura, mas um amadurecimento epistemológico e metodológico, que possibilitou deslocar o foco da investigação da estrutura institucional da Educação Especial para o processo histórico de escolarização das pessoas com deficiência. Tal mudança mostrou-se coerente com a própria trajetória do campo e com as evidências encontradas durante a análise documental. Ainda que o objeto central seja a escolarização das pessoas com deficiência, não há como dissociá-lo da Educação Especial, uma vez que essa constitui a modalidade de ensino à qual esse público é institucionalmente vinculado. Ao mesmo tempo, reconhece-se que práticas e iniciativas de ensino destinadas a esse grupo antecedem a formalização da Educação Especial como modalidade, revelando a existência de experiências educativas anteriores à sua normatização.

O caminho trilhado evidenciou que compreender a educação para pessoas com deficiência exige mais do que o exame de leis e políticas, requer a leitura das condições históricas, econômicas, sociais e culturais que determinam sua implementação. Ao longo dos capítulos, foi possível perceber que o atendimento às pessoas com deficiência não é fruto de um movimento linear e progressivo, mas de um processo permeado por contradições, avanços pontuais e permanências históricas de exclusão.

O primeiro capítulo, dedicado ao percurso metodológico, destacou a opção por uma abordagem qualitativa e histórica, sustentada pela análise documental e pela perspectiva materialista, que considera a educação como

fenômeno social. Essa escolha metodológica possibilitou compreender a educação para pessoas com deficiência não como um campo isolado, mas como parte integrante das políticas educacionais e das contradições que atravessam o sistema público de ensino. O trabalho com fontes diversas, normativas, institucionais e locais, permitiu estabelecer um diálogo entre o discurso oficial das políticas e a realidade concreta da rede municipal de Santarém, revelando convergências e distanciamentos entre o que é prescrito e o que é efetivamente praticado.

O segundo capítulo, ao revisitar a história da deficiência e da escolarização das pessoas com deficiência, permitiu identificar as transformações nas formas de olhar e compreender esses sujeitos ao longo do tempo. A análise mostrou que as representações sociais da deficiência, ora associadas à punição divina, à doença ou à incapacidade, foram sendo gradualmente substituídas por concepções mais voltadas ao reconhecimento de direitos. Essa transição, entretanto, não ocorreu de maneira uniforme nem definitiva, pois traços de exclusão, preconceito e desigualdade persistem, evidenciando que o reconhecimento formal da diferença não garante, por si só, a inclusão social e educacional. Essa retomada histórica foi essencial para compreender que o processo de escolarização das pessoas com deficiência antecede a própria institucionalização da Educação Especial, sendo resultado de lutas coletivas e da resistência de famílias, educadores e movimentos sociais.

O terceiro capítulo, ao tratar da trajetória da Educação Especial no Brasil, analisou como as políticas públicas se transformaram em resposta às demandas sociais e às influências internacionais. A partir dessa análise, foi possível compreender que a educação de pessoas com deficiência percorreu três grandes paradigmas, o da segregação, o da integração e o da inclusão, que traduzem as diferentes formas pelas quais o Estado e a sociedade se relacionaram com esses sujeitos ao longo do tempo. A inclusão, embora se apresente como um avanço teórico e político, ainda enfrenta desafios na sua efetivação prática.

O estudo mostrou que, no Brasil, a consolidação de um discurso inclusivo se deu concomitantemente à manutenção de desigualdades estruturais, revelando o caráter contraditório das políticas educacionais, pois ao mesmo tempo em que promovem o direito à educação, reproduzem mecanismos de exclusão, seja pela precariedade de recursos, seja pela falta de formação docente adequada.

O quarto capítulo, voltado à Educação para pessoas com deficiência em

Santarém, constituiu a parte empírica da pesquisa e evidenciou as particularidades regionais que configuram o cenário do lócus da pesquisa. A análise do período de 2008 a 2019 revelou que o município acompanhou, de forma geral, as diretrizes nacionais voltadas à inclusão escolar, especialmente após a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Observou-se a ampliação do atendimento educacional especializado, a criação de salas de recursos multifuncionais e o investimento em formação continuada de professores. No entanto, as fontes analisadas também indicaram que essas ações ocorreram em meio a condições estruturais limitadas e desiguais, que dificultam a plena concretização das políticas de inclusão.

A partir dos dados levantados, constatou-se que a educação para pessoas com deficiência em Santarém avançou em termos de reconhecimento institucional e ampliação de serviços, mas ainda enfrenta obstáculos significativos relacionados à infraestrutura escolar, à oferta de transporte acessível, à adequação de materiais pedagógicos e à presença de profissionais especializados. Além disso, a formação dos professores, embora em expansão, ainda carece de aprofundamento teórico e prático sobre a inclusão e as especificidades do público atendido. Tais elementos demonstram que a política de inclusão no município se materializa de maneira desigual, refletindo tanto as conquistas quanto as limitações que caracterizam a realidade amazônica.

Outro aspecto relevante destacado pela pesquisa diz respeito à relação entre as políticas nacionais e o contexto local. A análise mostrou que as políticas educacionais inclusivas, ao serem aplicadas em um território como Santarém, assumem características próprias, influenciadas pela geografia, pela diversidade cultural e pelas condições socioeconômicas da região. Assim, compreender a Educação para pessoas com deficiência em Santarém implica reconhecer o diálogo (nem sempre harmonioso) entre as orientações gerais do Estado e as práticas educativas construídas nos espaços escolares locais. Essa constatação reforça a necessidade de políticas públicas sensíveis às especificidades regionais e culturais, capazes de articular o universal e o singular na efetivação dos direitos educacionais.

A reflexão desenvolvida ao longo dos capítulos permite afirmar que o período analisado (de 2008 a 2019) foi marcado por um movimento de consolidação das políticas inclusivas para pessoas com deficiência, acompanhado, contudo, de tensões e contradições. Se por um lado houve avanços na regulamentação e

institucionalização da Educação Especial, por outro, persistem desigualdades que limitam a sua efetividade. A inclusão escolar, nesse sentido, não pode ser compreendida apenas como um objetivo a ser alcançado, mas como um processo histórico, político e social em permanente construção.

No conjunto, o trabalho demonstrou que a educação de pessoas com deficiência em Santarém revela tanto a força das políticas públicas quanto os limites impostos pelas condições estruturais e regionais. A efetivação da inclusão depende não apenas da criação de leis e programas, mas da transformação das práticas pedagógicas, da valorização dos profissionais da educação e da consolidação de uma cultura escolar baseada na equidade, no respeito e na valorização da diferença.

Conclui-se que os avanços alcançados no município refletem o compromisso de professores, gestores e comunidades escolares em garantir o direito à educação de todos, mesmo diante das adversidades. No entanto, os desafios ainda são expressivos e exigem esforços contínuos no campo da gestão pública, da formação docente e da infraestrutura educacional. A inclusão, portanto, deve ser entendida como um processo coletivo e dinâmico, que se realiza cotidianamente nas práticas, nas relações e nas escolhas políticas que moldam o ambiente escolar.

Ao final deste percurso, reafirma-se que a Educação Especial e a inclusão escolar não se limitam a uma modalidade ou a um conjunto de políticas, mas constituem parte fundamental do projeto de uma escola pública democrática e socialmente justa. No contexto amazônico, essa luta ganha contornos próprios, pois envolve não apenas a ampliação do acesso à escola, mas também o reconhecimento da pluralidade de saberes, identidades e modos de vida que compõem o território. Assim, a pesquisa evidencia que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva passa, necessariamente, pela valorização das diversidades regionais e pela superação das desigualdades históricas que ainda marcam o nosso território.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Trabalho e emprego:** instrumento de construção da identidade pessoal e social. São Paulo: SORRI-BRASIL; Brasília: Corde, 2003. (Coleção Estudos e Pesquisas na Área da Deficiência, v. 9).

ARQUIDIOCESE DE SANTARÉM. **Santarém:** municípios. Santarém: Arquidiocese de Santarém, [202-?]. Disponível em: https://www.arquidiocesedesantarem.org.br/municipios/11/santarem. Acesso em: 14 fev. 2025.

AZEVEDO, Fernando de**. A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/ INL, 1976. Parte 3: A transmissão da cultura.

AZEVEDO, Josemar Machado. **A educação como política pública.** Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BEZERRA NETO, Luiz; COLARES, Anselmo Alencar. Contribuição ao debate acerca da utilização do materialismo histórico e dialético como referencial na pesquisa histórico-educacional. **Revista HISTEDBR** On-line, v. 1, p. 1-15, 2002.

BIESOLD, Horst. **Crying Hands:** Eugenics and Deaf People in Nazi Germany. Gallaudet University Press, 2004.

BOGDAN, Robert**. Freak Show:** Presenting Human Oddities for Amusement and Profit. Chicago: University of Chicago Press, 1988.

BRADDOCK, David; PARISH, Susan. An institutional history of disability. In.: ALBRECHT, G. L.; SEELMAN, M.; BURY, M. **Handbook of disability studies**. SAGE Publications, 2001. p. 11-68. Disponível em: https://dx.doi.org/10.4135/9781412976251.n2. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. Constituição de 1824. **Coleção de Leis do Império Brasil,** v. 01, p. 07, 1824. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35041-25-marco-1824-532540-publicacaooriginal-14770-pl.html. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024compilado.htm. Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm. Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988.** Brasília: Senado

Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 29 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: SEESP, 1994. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 2.829, de 29 de outubro de 1998**. Estabelece normas para a elaboração e execução do Plano Plurianual e dos Orçamentos da União, e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2829.htm. Acesso em: 8 set. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/pdf/ceb0201. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, 2001. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 6 jul. 2024.

BRASIL. **Educação Inclusiva:** direito à diversidade. Documento orientador. Brasília-DF, 2005. Disponível em: https://docplayer.com.br/27411810-Programa-educacaoinclusiva-direito-a-diversidade.html. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. MEC. **Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília, 2007. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/235/portaria-normativa-n-13. Acesso em: 21 abr.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/381-politica-nacional-seesp. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação**

especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. Bauru: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Brasília-DF, 2008. Disponível em: http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93163/decreto-6571-08. Acesso em: 28 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial. Brasília-DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 29 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília-DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **COVID-19:** informações sobre a doença. Brasília: Ministério da Saúde, [202-?]. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19. Acesso em: 11 fev. 2025.

BRIZOLLA, Francéli. Políticas públicas de/para educação especial. In: BAPTISTA, C. R.; ROSA, C. **Autismo e educação:** reflexões e propostas de intervenção**.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. A pesquisa educacional e a transformação das práticas escolares. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. da (Orgs.). **Inclusão escolar e educação especial:** teoria e prática na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 65-80.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil.** 9. ed. revisada e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

CAIADO, Kátia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Programa educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 2, p. 303-315, 2009. Disponível em: http://www.journals.usp.br/ep/article/view/28194/30008. Acesso em: 8 out. 2024.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016, p. 207 -245.

COLARES, Anselmo Alencar. História da educação na Amazônia. Questões de natureza teórico-metodológicas: Críticas e proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 43e, p. 187-202, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i43e. 8639960. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ histedbr/article/view/8639960. Acesso em: 2 abr. 2024.

COLARES, Anselmo Alencar. **A história da educação em Santarém:** das origens ao fim do Regime Militar (1661-1985). Santarém: Instituto Cultural Boanerges Sena, 2005. Consequência Editora, 2020.

COSTA, Vanja Elizabeth Sousa. **Educação, inclusão e políticas públicas:** a educação especial no município de Marabá-Pará. 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006. Disponível em: https://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/dissertacoes2006/Vanja_Elizabeth.pdf. Acesso em: 6 jan. 2024.

CUNHA, Luiz Antônio**.** Ensino superior no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 151-204. (Coleção Historial, 6).

DAVIS, Lennard. **Disability, Normality, and Power**. Routledge, 2016.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO (1789). **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**, de 26 de agosto de 1789. [S. l.]: ABRES, [2019?]. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_ dos_direitos_do_homem_e_do_cidadao_de_26_08_1789.pdf. Acesso em: 12 abr. 2024.

DELCOURT, Mari. **Oedipe:** ou la légende du conquérant. Paris: Les Belles Lettres, 1981.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Concepções do Banco Mundial e outros organismos internacionais sobre educação: problemas e contradições. **Revista Nuances**, v. II, out. 1996. Unicamp, SP.

DICHER, Marilu; TREVISAM, Elisaide. A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana. **Publica Direito,** 2025. Disponível em: http://publicadireito.com.br/ artigos/?cod=572f88dee7e2502b. Acesso em: 03 jan. 2025.

EDLER, Rosita**. Estudo da estrutura e funcionamento da educação especial nos sistemas estaduais de educação do Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1977.

FABRIS, Eli Henn. In/exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os “incluídos”? **Educação Unisinos**, v. 15, n. 1, jan./abr. 2011, p. 32-39.

FARIAS, Roseane Rabelo Souza. **Itinerários da institucionalização da Educação Especial no Estado do Pará**: perspectivas a partir da história social. 2019. 255 f. Tese (Doutorado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

FAZZI, Ernani Henrique; OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de; CIRINO, Sérgio Dias. Notas sobre o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. **Memorandum,** v. 20, p. 58-69, 2011. Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP.

FIGARELLA, Jana. **O Melhor de Santarém**. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (3 min 24 s). Publicado pelo canal Jana Figarella - Topic. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xSXbhi0z_uU. Acesso em: 14 fev. 2025.

FIGUEIRA, Emilio. **As pessoas com deficiência na história do Brasil – uma trajetória de silêncio e gritos!** 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

FREITAS, Amanda Ferreira Tavares; COLARES, Anselmo Alencar. Os primórdios da educação para pessoas com deficiência em Santarém-PA. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, *[S. l.]*, v. 6, n. 13, p. 1–22, 2025. DOI: 10.22481/reed.v6i13.17284. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/reed/ article/view/17284. Acesso em: 6 out. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Rosalba Maria Cardoso Garcia (Organizadora). Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – educação especial da ANPED**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília**, v. 17,

maio-ago. 2011. Edição especial, p. 105-123.

GARCIA, Vinícius Gaspar. As pessoas com deficiência na história do mundo. [S. l.]: Bengala Legal, 2011. Disponível em: http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial. Acesso em: 1 nov. 2024.

GARLAND, Robert. **The Eye of the Beholder:** Deformity and Disability in the Graeco-Roman World. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1995.

GARLAND-THOMSON, Rosemarie. **Freakery:** Cultural Spectacles of the Extraordinary Body. New York: NYU Press, 1996.

GIL, Marta. **Caminhos da inclusão**: a história da formação profissional de pessoas com deficiência no SENAI/SP. São Paulo: SENAI-SP Editora, 2012.

GUGEL, Maria Aparecida**. Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

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. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios:** resumo dos indicadores. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br. Acesso em: 14 fev. 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Produto Interno Bruto (PIB).** Rio de Janeiro: IBGE, [202-?]. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php. Acesso em: 14 fev. 2025.

JANNUZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JANUZZI, Gilberta; CAIADO, Kátia Regina Moreno. **APAE:** 1954 a 2011: algumas reflexões. Campinas: Autores Associados, 2013.

JUNIOR, Jorge Luís. Monstros, bufões e freaks: riso, medo e a exclusão dos anormais**. Caderno dos Doutores da Alegria**, [s. l.], n. 2, 2006.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 55-75.

LEHMKUHL, Márcia de Souza**.** A FENAPAES como representante do "terceiro setor" na educação especial brasileira. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 45, e292669, 2025. Dossiê: Políticas de Educação Especial: Conjuntura, Tensões e Disputas.

Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KbDsxLYVkSYTg3mG8KmN3cG/. Acesso em: 13 jan. 2025.

LEITE, Serafim. **Suma história da Companhia de Jesus no Brasil (Assistência de Portugal)**: 1549-1760. Lisboa: Junta de Investigação Ultramar, 1965.

LEMOS, Renato Luís Carmo Neto. **A aliança empresarial-militar no Brasil:** anticomunismo e segurança nacional (1949-1964). In: CAMPOS, P. H. P.; BRANDÃO, R. V. M. **Ditadura e empresariado**: repressão, resistência e cumplicidade. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

LOBO, Lília Ferreira. **Os infames da história:** pobres, escravos e deficientes no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LUCKÁCS, György. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos**. História da educação de pessoas com deficiência:** da Antiguidade ao início do século XXI. Campinas, SP: Mercado das Letras; Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador). Disponível em: http://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-29-01-16-19-18-15.pdf. Acesso em: 12 nov. 2024.

MAZOYER, Marcel; ROUDART, Laurence. **História das agriculturas no mundo:** do neolítico à crise contemporânea. Tradução de Carlos Medeiros. São Paulo: UNESP, 2010.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 jan. 2024.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHELS, Maria Helena. **Gestão, avaliação e inclusão:** o papel das políticas públicas na Educação Especial. Florianópolis: UFSC, 2011.

MINTO, Lalo W. O **público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro:** do Golpe de 1964 aos anos 90. 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias:** subsídios para a história da educação no Brasil (1854 a 1888*).* São Paulo: Nacional, 1940. v. 2 e 3.

MONTEIRO, Adriana Resende. **Pessoas com deficiências**: a trajetória de um tema

na agenda pública. 160 p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2011.

MOREL, Benedict-Augustin. Tratado das degenerescências na espécie humana. **Revista Latino-Americana de Psicopatologia Fundamental [on-line],** v. 11, n. 3, p. 497-501, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1415-47142008000300013. Acesso em: 14 jun. 2024.

NEGREIROS, Dilma de Andrade. **Acessibilidade cultural:** por que, onde, como e para quem? Rio de Janeiro, 2014.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões**. Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 31, p. 5–21, 2008. Artigos de Demanda Contínua. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100011. Acesso em: 6 fev. 2025.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. **Karl Marx:** uma biografia. São Paulo: Boitempo, 2020.

NOVAIS, Eliane (org.). Coletânea de Direitos Humanos: volume I - Atos. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2006.

OLIVEIRA, José Aldemir de; SCHOR, Tatiana. Urbanização na Amazônia: o local e o global. In: VAL, Adalberto Luis; SANTOS, Geraldo Mendes dos (Orgs.). **Grupo de Estudos Estratégicos Amazônicos**. TOMO III. Manaus: INPA, 2010.

OLIVEIRA, Mariano de. Educação dos anormais. In: SÃO PAULO (Estado). **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo:** ano 1917. São Paulo: Typographia do Diario Official, 1917. p. 45-67.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. O materialismo histórico e dialético e pesquisa em educação: considerações metodológicas a partir das obras de Marx. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 15, n. 2, p. 407-429, ago. 2023. DOI: 10.9771/gmed.v15i2.51832. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/51832/29950. Acesso em: 8 ago. 2025.

PADILHA, Caio Augusto Toledo. **Educação e inclusão no Brasil (1985-2010).** 2014. 380 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2014.

RAFANTE, Heleusa C.; LOPES, Roseli Esquerdo. Helena Antipoff e a educação dos “excepcionais”: uma análise do trabalho como princípio educativo. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 33, p. 228-252, 2009. Disponível em: https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639565. Acesso em: 3 dez. 2024.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia,** (Ribeirão Preto), v. 4, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb/. Acesso em: 8 jan.

2024.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira:** a organização escolar. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

RIBEIRO CARDOSO, Isabel. Educação inclusiva nas escolas municipais da Amazônia: a questão do ensino regular para pessoas com deficiência em Santarém, Pará: Inclusive education in municipal schools of the amazon: the issue of regular education for people with disabilities in Santarém, Pará. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 23, n. 41, 2025. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10772. Acesso em: 29 out. 2025.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. *REI* – **Revista de Educação do Ideau**, v. 5, n. 12, jul./dez. 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação brasileira:** 1930/1973. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

SANTARÉM (PA). Prefeitura Municipal. Prefeitura lembra o Dia Mundial do Turismo. Santarém, 2022. Disponível em: https://santarem.pa.gov.br/noticias/turismo/prefeitura-lembra-o-dia-mundial-do-turismo-fpk5hp. Acesso em: 14 fev. 2025.

SANTARÉM é o destino anfitrião da Fita 2022. **Portal CNA7**, [s. l.], 2022. Disponível em: https://www.cna7.com.br/noticia/12983/santarem-e-o-destino-anfitriao-da-fita-2022. Acesso em: 14 fev. 2025.

SANTARÉM e Mojuí dos Campos abrem ano letivo da rede municipal na segunda-feira (5). **G1,** [s. l.], 3 fev. 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2024/02/03/santarem-e-mojui-dos-campos-abrem-ano-letivo-da-rede-municipal-na-segunda-feira-5.ghtml. Acesso em: 14 fev. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do Regime Militar. **Caderno CEDES [on-line]**, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002. Acesso em: 28 maio 2024.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poíesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010. Disponível em: https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035. Acesso em: 28 maio 2024.

SAVIANI, Demerval**. Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tânia Cristina Iwayama. **Navegando pela História da Educação Brasileira**: Período Pombalino. Campinas: HISTEDBR/Unicamp, [s.d.]. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html#_ftn. Acesso em: 12 maio 2024.

SEMONIN, Paul. Monsters in the Marketplace: The Exhibition of Human Oddities in Early Modern England. In: GARLAND-THOMPSON, R. (Org**.). Freakery** – Cultural Spectacles of the Extraordinary Body. New York: New York University Press, 1996.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Otto Marques da. **Epopeia ignorada.** Edição de Mídia. São Paulo: Editora Faster, 2009.

SILVA, Vera Lúcia Ruiz Rodrigues. **Educação da Pessoa com Deficiência no estado do Paraná nas décadas de 1970 e 1980:** coexistência de atendimento em escolas públicas regulares e em especiais privadas/filantrópicas. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, Paraná, 2013. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/3637 Acesso em: 23 set. 2025.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do setor privado ou continuidade das reformas universitárias de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003. Acesso em: 23 maio 2024.

SIQUEIRA, Adriana Oliveira dos Santos. A educação na Amazônia e os desafios para a educação integral. In: COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa (Orgs). **Educação e realidade amazônica.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_877db987057646b79c466a958ea288e1.pdf. Acesso em: 12 out. 2024.

SOUZA, Francisca Márcia Lima de. **O ensino superior público em Santarém:** das origens à criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (1970-2009). 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santarém, 2019.

STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo:** a política do “nós” e “eles”. 1. ed. Porto Alegre, L&PM, 2018.

STIKER, Henri-Jacques. **A history of disability**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1999.

PARO, Vitor Henrique. **O Capital para educadores**: aprender a ensinar com gosto a teoria científica do valor. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: Edusp, 1984.

PICCOLO, Gustavo Martins. **O lugar da pessoa com deficiência na história**: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

PINHEIRO, Daiane. A educação especial no contexto amazônico: intercorrências políticas, culturais e sociais. **Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente**, ano 7, v. XIII, n. 2, p. 78-94, jul.-dez. 2014. Acesso em: 26 jun. 2024.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1988.

TEIXEIRA, Manoel Olavo Loureiro. Pinel e o nascimento do alienismo. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 540-560, ago. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812019000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2024.

WELLS, Herbert George. **Uma breve história do mundo**. Tradução de Rodrigo Breuning. Porto Alegre: L&PM, 2011.

ANEXOS

ANEXO A – Notícias do Jornal de Santarém sobre a APAE, em 1988.

As crianças com suas mães no Centro de Reabilitação da Apae

APAE recupera deficientes

O Centro de Reabilitação da Apae de Santarém continua expandindo seus serviços voltados para a estimulação precoce, cuja clientela envolve crianças de 0 a 4 anos nascidas de gravidez e/ou partos de alto risco, com isso apresentando atraso em seu desenvolvimento global.

O tratamento a que as crianças são submetidas consta de estimulação motora, sócio-afetiva e linguagem. Essa estimulação tem por objetivo levar a criança a apresentar um comportamento compatível, ou pelo menos aproximado, com o padrão de comportamento típico de cada uma das idades, partindo-se do pressuposto de que se não houver a intervenção elas apresentarão atrasos mais acentuados, e outras até poderão consolidar uma deficiência.

A equipe técnica envolvida nesse tipo de treinamento é composta por professores, psicólogos, pedagoga, fisioterapeuta e fonoaudiólogo. A presença das mães é imprescindível, pois além de acompanharem as atividades recebem toda a orientação necessária para dar continuidade ao processo a cada momento da criança em casa.

Os primeiros resultados obtidos correspondem plenamente às expectativas tanto da equipe do Centro de Reabilitação como das famílias envolvidas. A primeira turma composta na maioria por crianças portadoras da síndrome do DOWN já está sendo encaminhada para o processo de alfabetização em classe especial.

Segundo a diretora da Apae, Alba Rosa Lobato, atualmente o centro atende a uma clientela de cerca de 90 crianças.

Fonte: Instituto Boanerges Sena, 05 a 06 de abril de 1988

necessidade da [illegible] ao setor de [illegible]
cer maiores subsídios ao setor de [illegible]
viço Social, no atendimento junto às
empresas e trabalhadores.

Apae com serviço de creche

No sentido de ampliar o leque de atendimento dos serviços prestados à coletividade santarena, a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais — APAE, conta também agora com um serviço especial de creche que funciona nas dependências da própria organização.

A creche, segundo Alba Rosa, diretora da Apae em Santarém, vem de encontro à uma necessidade premente do bairro onde está instalada, considerando que um grande número de mães que já tem filhos na Apae, com problemas excepcionais, não tinham com quem deixar os filhos considerados sadios.

A creche está atendendo inicialmente 30 crianças em dois turnos, pela manhã e a tarde, de acordo com convênio firmado pela Fundação Legião Brasileira de Assistência. Cabendo à Apae a manutenção e o pessoal de apoio.

E falando em creche a primeira dama do município Rosilda Campos, garante que até o final deste ano inaugura a creche municipal localizada às proximidades do conjunto habitacional Tapajós (Cohab). A nova creche deverá atender em torno de 120 crianças, na faixa etária de idade de 2 a 6 anos. Os trabalhos de construção do prédio já estão bem adiantados.

Fonte: Instituto Boanerges Sena, 29 a 31 de outubro de 1988.

ANEXO B – Notícias do Jornal de Santarém, em 1992

Semana do Excepcional encerra amanhã

Teve início, no último dia 21 e encerra amanhã, a Semana do Excepcional, sob a coordenação das APAEs - Associaço s dos Pais e Amigos dos Excepcionais, evento este que acontece a nível nacional todos os anos.

O principal objetivo das APAEs com esse evento é divulgar o seu trabalho com os excepcionais e abrir novos caminhos para que eles possam se integrar à comunidade.

No início desta semana, foi realizado, no Centro de Reabilitação Humberto Frazão, uma oficina de artes, sob a coordenação do Projeto Saúde e Alegria, com o objetivo de estimular os excepcionais a mostrarem toda a sua criatividade e também fazer com que eles sintam o quanto são úteis à sociedade.

APAE Santarém

A APAE em Santarém trabalha com 250 excepcionais de 0 a 25 anos, que são submetidos a 3 programas. O primeiro é o de intervenção precoce, que agrega as crianças de 0 a 4 anos; o segundo é o de reabilitação, envolvendo crianças de 4 a 14 anos de idade; já o terceiro é voltado para a preparação do trabalho e é direcionado aos adolescentes de 14 a 25 anos de idade.

Segundo a coordenadora da APAE, os excepcionais são pessoas que precisam de muito carinho, de cuidados especiais e muita atenção, para não se sentirem desprezados.

Programação

Por toda esta semana foi realizada uma vasta programação, que constou de palestras aos estudantes de magistérios das escolas Onézima Pereira de Barros e Santa Clara, sobre as noções básicas das deficiências e suas principais causas.

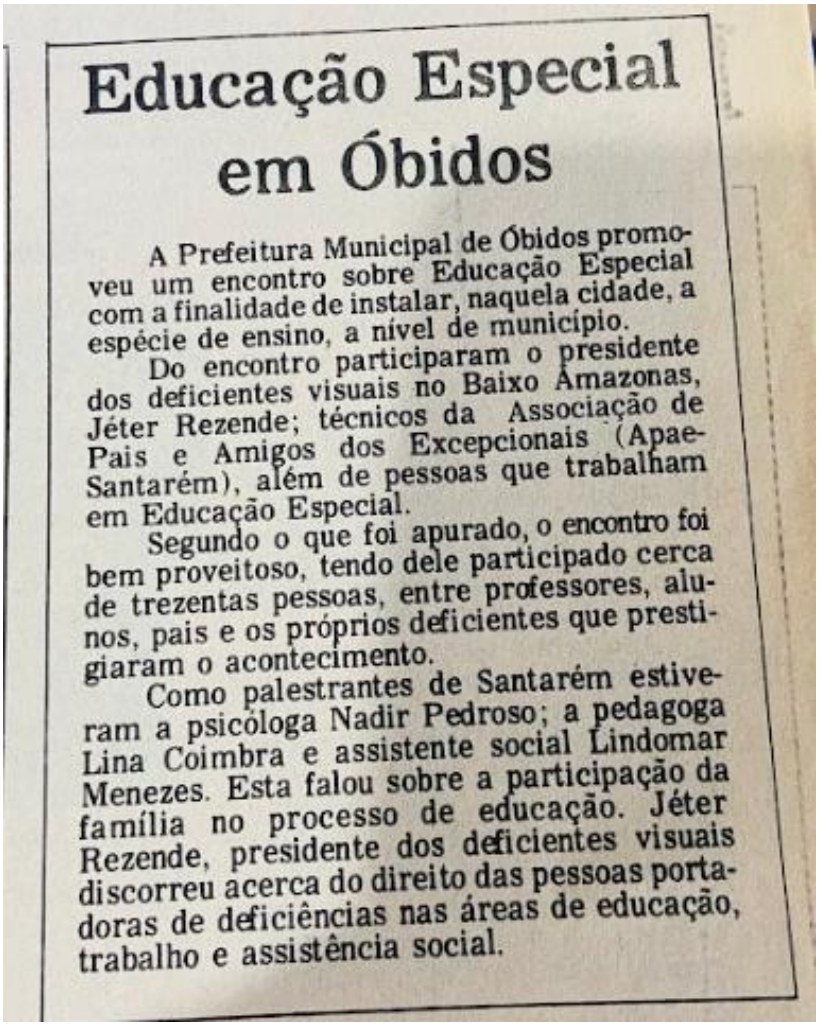
Foi realizada ainda uma caminha de integração pelas principais ruas da cidade, no domingo que passou, e algumas apresentações no elevado da praça Matriz.

Hoje acontecerá um passeio à maçonaria, com todas as crianças da APAE. Às 15 horas haverá mais uma palestra para os estudantes da escola Onézima Pereira de Barros.

Amanhã, por ocasião do encerramento da Semama do Excepcional, a partir das 16 horas haverá a Pipoca Dançante no Signu's Club.

É importante frizar que a luta das APAEs é fazer com que o excepcional seja aceito e respeitado pela comunidade, porque, acima de tudo, ele é um ser humano.

Fonte: Instituto Boanerges Sena, 26 a 02 de agosto de 1992



Educação Especial em Óbidos

A Prefeitura Municipal de Óbidos promoveu um encontro sobre Educação Especial com a finalidade de instalar, naquela cidade, a espécie de ensino, a nível de município.

Do encontro participaram o presidente dos deficientes visuais no Baixo Amazonas, Jéter Rezende; técnicos da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae-Santarém), além de pessoas que trabalham em Educação Especial.

Segundo o que foi apurado, o encontro foi bem proveitoso, tendo dele participado cerca de trezentas pessoas, entre professores, alunos, pais e os próprios deficientes que prestigiaram o acontecimento.

Como palestrantes de Santarém estiveram a psicóloga Nadir Pedroso; a pedagoga Lina Coimbra e assistente social Lindomar Menezes. Esta falou sobre a participação da família no processo de educação. Jéter Rezende, presidente dos deficientes visuais discorreu acerca do direito das pessoas portadoras de deficiências nas áreas de educação, trabalho e assistência social.

Fonte: Instituto Boanerges Sena, 18 a 20 de abril de 1992.

ANEXO C – Notícias do Jornal de Santarém, em 1993

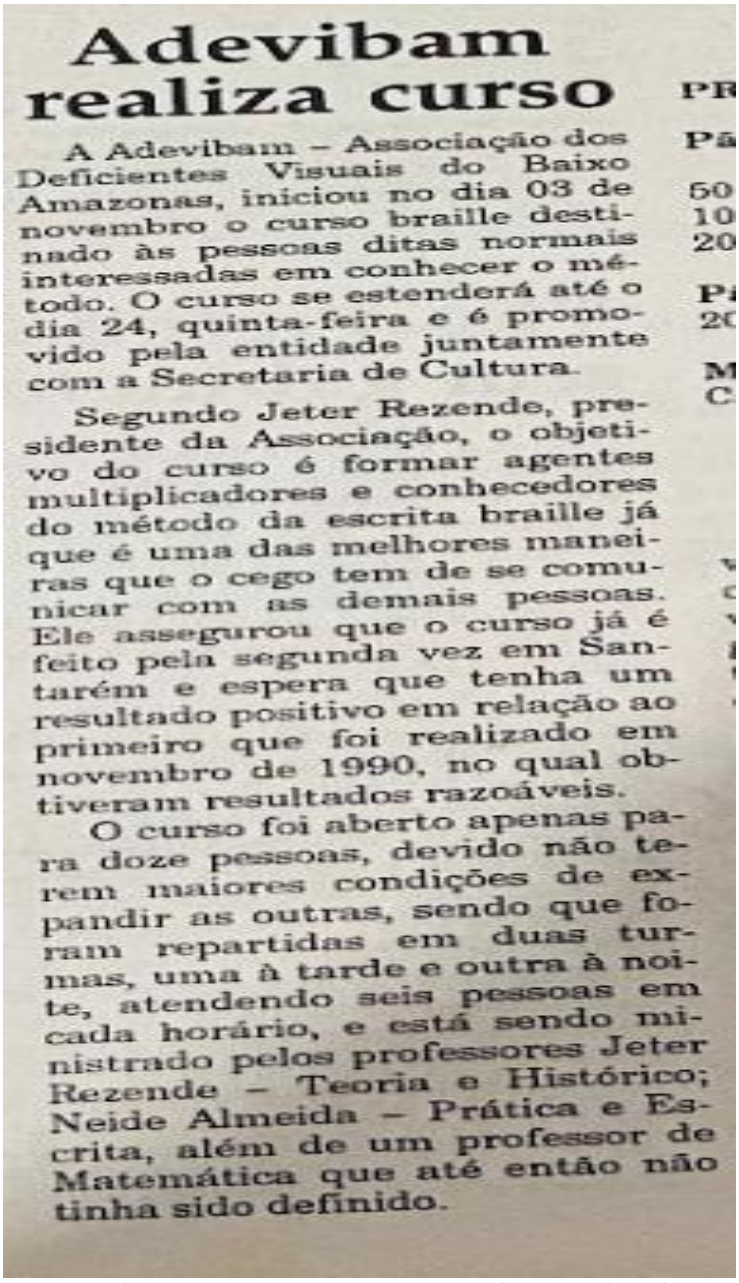
Adevibam comemora quatro anos de fundação

Ao comentar o quarto ano de fundação comemorado no domingo passado, o presidente da Associação de Deficientes Visuais do Baixo Amazonas, Jeter Rezende, afirmou que os quatro anos foram de lutas e de vitórias. De qualquer forma, segundo Jeter, está valendo a união dos grupos que formam a Adevibam porque vantagens estão sendo carreadas à entidades. Ele lembra que durante esse tempo a entidade conseguiu a instalação da biblioteca braille que funciona na Casa de Cultura, e que, para ele, é uma conquista de todo o grupo de deficientes.

Jeter explica que o principal objetivo de Adevibam é representar os interesses da categoria dos deficientes visuais do Oeste do Pará, além de prestar apoio ao portador deficiente que muitas vezes precisa e necessita de ajuda, mas que nem sempre as instituições governamentais são capazes de proporcioná-la.

O presidente da Adevibam garantem que a biblioteca braille vai realizar no período de 3 a 28 de maio um treinamento sobre o método braille aos considerados normais, dele podendo participar qualquer pessoa. Para participar do treinamento qualquer pessoa terá que fazer uma inscrição e pagar uma taxa simbólica de matricula. O treinamento, segundo Jeter, é uma forma de levar as pessoas a se identificarem com o sistema braille de escrita.

Fonte: Instituto Boanerges Sena, 10 a 12 de abril de 1993



Adevibam realiza curso

A Adevibam – Associação dos Deficientes Visuais do Baixo Amazonas, iniciou no dia 03 de novembro o curso braille destinado às pessoas ditas normais interessadas em conhecer o método. O curso se estenderá até o dia 24, quinta-feira e é promovido pela entidade juntamente com a Secretaria de Cultura.

Segundo Jeter Rezende, presidente da Associação, o objetivo do curso é formar agentes multiplicadores e conhecedores do método da escrita braille já que é uma das melhores maneiras que o cego tem de se comunicar com as demais pessoas. Ele assegurou que o curso já é feito pela segunda vez em Santarém e espera que tenha um resultado positivo em relação ao primeiro que foi realizado em novembro de 1990, no qual obtiveram resultados razoáveis.

O curso foi aberto apenas para doze pessoas, devido não terem maiores condições de expandir as outras, sendo que foram repartidas em duas turmas, uma à tarde e outra à noite, atendendo seis pessoas em cada horário, e está sendo ministrado pelos professores Jeter Rezende – Teoria e Histórico; Neide Almeida – Prática e Escrita, além de um professor de Matemática que até então não tinha sido definido.

Fonte: Instituto Boanerges Sena, 06 a 08 de novembro de 1993.

ANEXO D – Notícias do Jornal de Santarém, em 2011

JSBA

SANTARÉM - PARÁ, 26 DE AGOSTO A 01 DE SETEMBRO DE 2011

Indiferença é discutida durante 'Semana Nacional da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais'

A pessoa com deficiência quebra a cultura da indiferença. Tenha coragem de ser diferente

Com o tema: "A pessoa com deficiência quebra a cultura da indiferença. Tenha coragem de ser diferente" a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais de Santarém (-APAE) realiza no período de 21 a 26 de agosto a programação da semana da pessoa com deficiência intelectual e múltipla. O evento acontece simultaneamente em todo o país e tem por objetivo acabar com o preconceito cultural existente contra as pessoas portadoras de necessidades especiais.

Segundo a pedagoga da APAE, Joelita Ferreira, atualmente a instituição atende crianças, jovens e adultos que, além da educação básica também aprendem uma profissão. "Essa é uma instituição que também vive de doações, como o programa APAE Energia e da Seduc e Semed. Aqui nós atendemos uns 200 usuários que são desde bebês até adultos que recebem atendimento de estimulação precoce, desenvolvimento infantil, competências e habilidades educativas, educação profissional e maturidade saudável", informou a pedagoga.

Ela explicou que a programação da semana do excepcional visou 'quebrar' a indiferença social nas diferentes camadas da sociedade. "Nós estamos buscando junto à sociedade trabalhar diariamente o tema do preconceito e da indiferença social, que é um tema que não é de hoje e que vem sendo arrastado historicamente. Nosso objetivo é mostrar que a pessoa com deficiência é uma pessoa capaz de viver e de ser como qualquer outra pessoa dentro da sociedade e que elas necessitam de oportunidades", disse.

Em Santarém a programação teve abertura na última segunda-feira, 22, com apresentações culturais e de entretenimento e por toda a semana foi realizada palestras para a comunidade em geral, como a que aconteceu nas escolas municipais Maria Amália, no bairro do Mapiri, e Sófia Imbiriba, no bairro da Liberdade e na própria sede da APAE.

Na quarta-feira, 24, os alunos da instituição participaram da abertura do festival folclórico do Colégio Dom Amando com a apresentação da dança do Açaí.

Na sexta-feira, a partir das 19 horas os alunos e técnicos estarão em frente ao Terminal Fluvial Turístico do município uma apresentação cultural e exposições de trabalhos realizados na instituição.

Fonte: Instituto Boanerges Sena, 26 de agosto a 01 de setembro de 2011.