



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL EM RORAIMA:**  
**HISTÓRIA, POLÍTICA E MEMÓRIA**

**MARIA EDITH ROMANO SIEMS-MARCONDES**

São Carlos – SP

**2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL EM RORAIMA:  
HISTÓRIA, POLÍTICA E MEMÓRIA**

**MARIA EDITH ROMANO SIEMS-MARCONDES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – Área de Concentração Ensino do Indivíduo Especial como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Especial, sob a orientação da Professora Doutora Katia Regina Moreno Caiado

São Carlos - SP

2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

S571ee

Siems-Marcondes, Maria Edith Romano.

Educação especial em Roraima : história, política e memória / Maria Edith Romano Siems-Marcondes. -- São Carlos : UFSCar, 2013.  
359 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Educação especial. 2. Educação - história. 3. Excepcionais. 4. Roraima - história. I. Título.

CDD: 371.9 (20<sup>a</sup>)



Banca Examinadora de Defesa de Tese de **Maria Edith Romano Siems-Marcondes**.

Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado  
(UFSCar)

Ass. KM Caiado

Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari  
(UFSCar)

Ass. F. Denari

Profa. Dra. Heulália Charalo Rafante  
(UFSCar)

Ass. H. Rafante

Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista  
(UFRGS/ Porto Alegre)

Ass. C. Baptista

Prof. Dr. Reginaldo Gomes de Oliveira  
(UFRR/Boa Vista)

Ass. R. Oliveira

*À Makunaima,*

*que acolheu a mim e aos meus e que em seu solo  
recolheu as fontes de onde fui semeada.*

*À Cecília,*

*que com o brilho intenso da bailarina*

*nos lembra a cada dia,*

*a necessidade de renovação do compromisso.*

## ***AGRADECIMENTOS***

---

Iniciei o doutoramento tendo estudado em Freire a consciência de finitude como eixo que diferencia o humano das outras formas de vida. E esta era toda a noção de finitude que em mim existia. Passado este período de doutoramento cuja medição temporal formal certamente não coincide com a minha percepção de qual seja este volume de tempo, a finitude do humano é a consciência que mais profundamente se construiu em mim.

Foram tantas as pessoas que se foram do em torno do meu mundo nestes tempos, e tantas as que nele deixaram suas marcas, que não poderia deixar de trazer algumas dessas pessoas no espaço em que me coloco a reconhecer os que contribuíram na trajetória de construção desse trabalho.

Aos meus pais Arthur e Cecília *in memoriam* que a seu modo me introduziram na leitura do mundo e dos livros, e que comigo partilharam seus derradeiros momentos de vida, no tempo e no espaço em que eu buscava tecer as tramas dessa tese.

Ao Gilbertito (Carlos Gilberto Jesus de Oliveira) *in memoriam* que me mostrou pela primeira vez Roraima como uma força espiritual e que comigo partilhou infinitos e enriquecedores cafés nas tantas idas e vindas por Viracopos que marcaram os anos de 2010 a 2012, a quem fiquei - envolvida com o encerramento do texto - devendo a despedida final.

À Ana Sandra Nascimento Queiroz *in memoriam* educadora e amiga a quem reverencio por tudo que me acrescentou como pessoa e profissional e que incentivou a construir minha história como professora no ensino superior.

Aos educadores que dedicaram sua vida à educação das pessoas com deficiência em Roraima e comigo compartilharam sua vivência, seus saberes, suas emoções. Se em algum momento da leitura da tese identificarem imprecisões ou infidelidades com a realidade ou com os fatos, a falha é integralmente minha porque Clarice, Carlota, Clotilde, Célia, Mirna, Regina, Rosana, Cristina, Ilma, Maria Antonia, Neusinha, Aldo, Graça, Luciano, Gleicy, Rosalet, Euzilene, Edna, Conceição, Sueli, Maria José, Janete e tantos outros colegas me abriram seu coração, seus acervos, suas fotos e histórias. Temos certamente um trabalho inconcluso, até pela impossibilidade de, em um texto só, abarcar a riqueza de tantos anos de um trabalho tão complexo. Mas, registro aqui minha eterna gratidão e o compromisso de disponibilizar aos pesquisadores interessados, todo o material acumulado para novos olhares e

aprofundamentos. Esta tese precisa receber um ponto final, mas a história que ela se propõe a investigar ainda demanda outros aprofundamentos, novas leituras, outros olhares.

Aos colegas do NEPEDEES parceiros na construção deste projeto, seus eixos e sentidos. Cada um, a seu modo, tem sua linha aqui escrita.

À professora Katia Caiado e aos professores Claudio Batista, Fátima Denari, Reginaldo Oliveira, Denise Jesus, Heulália Rafante e Maria Amélia Almeida, (minha orientadora e membros da banca) pela disponibilidade em se responsabilizarem junto comigo por este trabalho orientando, debatendo, analisando, criticando, incentivando. Deus lhes dê em dobro o tanto que me deram.

Ao professor Roberto Ramos Santos Magnífico Reitor da Universidade Federal de Roraima no início desse curso pelo estímulo que sua confiança representa e pelas oportunidades de crescimento pessoal e profissional que sempre me deu.

À professora Gioconda Santos e Souza Martínez, Magnífica Reitora da Universidade Federal de Roraima. Seu apoio, sua confiança e seu impulso foram fundamentais à consolidação final do trabalho. Sou grata pelas muitas oportunidades de aprendizado e de convivência parceira que me vem sendo dadas.

Aos colegas da Universidade Federal de Roraima, em especial os professores do Centro de Educação por seu apoio em todos os momentos em que este foi necessário. A ausência de cada profissional na Universidade, sobrecarrega de trabalho a todos os que permanecem. Sou grata aos que assumiram por mim e comigo este ônus.

Aos professores Jaci Guilherme, Carla Monteiro, Reginaldo Gomes, Nélvio Santos, Aimberê Freitas, Inês Rogélia, Sônia Purceno, Carlos Cirino, Graça Magalhães e Zezo (José Claudinei Lombardi). Seus trabalhos foram importantes fontes de interlocução, embora as conclusões finais que eu construa, talvez não sejam fiéis aos seus olhares. *Mea culpa* total.

Ao Jaci e Reginaldo, em especial minha eterna gratidão pela leitura cuidadosa e pela disponibilidade de fazê-las tantas vezes quantas foram solicitados.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar. Nas pessoas de Maria Amélia Almeida e Fátima Elisabeth Denari, companheiras e incentivadoras a quem me dou ao luxo de considerar amigas, cumprimento a todos os demais professores e técnicos do Programa. Cada um, a seu modo, definiu algum caminho em minha vida acadêmica e pessoal.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) que financiou parcial e limitadamente este curso. O financiamento, mesmo que muito aquém dos custos reais de uma qualificação que transitou de 2.49° acima da Linha do Equador ao Trópico

de Capricórnio, minimizou os impactos na vida financeira familiar e pessoal que um doutorado acarreta.

Ao Valdemir Miotello, grata presença que São Carlos me deu. Conviver com um sujeito desses, mesmo que pouquinho, enriquece a vida da gente.

À Luciana Pacheco Marques, ela sabe por quê.

Aos professores Marlos Bessa Mendes da Rocha e Maria Teresa de Assunção Freitas, eternos inspiradores e incentivadores.

À Ednalva Duarte, amiga, colega, ‘chefa’ de sempre, ela talvez não saiba o quanto é importante na minha vida...mas eu sei. E isso é transformador.

Aos meus filhotes Iago, Francisco e Carleane pela torcida e presença parceira.

Ao Flávio pela oportunidade que me deu de aprender que estudar, refletir e escrever é possível, mesmo nas mais adversas e precárias condições.

À Adriana Cunha Padilha, interlocutora constante do texto, da angústia, das perdas, dos prazeres da vida com votos de que os laços aqui construídos permaneçam ao longo dos anos que nos restam.

À Adriane Menezes Salles, minha DriE, ‘marida’ da fase inicial do doutorado em que nos distanciamos da família, da casa e da cidade para tentar incorporar e, em alguns casos, sobreviver, a conceitos e teorias.

Aos amigos todos, parceiros de diferentes momentos, que alegram, animam e conflitam a vida, ajudando a manter as energias com sua admiração desse processo. Na pessoa da minha comadre Aléxia Linke agradeço a todos pela possibilidade de construção dos sentidos da União e da amizade. O grau de preocupação manifesta por cada amigo em relação ao meu estado físico e emocional ia balizando os limites até onde eu poderia ir submetendo meu corpo e minha cabeça no esforço de me aproximar do texto almejado.

E, mesmo em risco de soar a bizarrice, quero ser grata a Deus, entre todas as outras coisas, pela oportunidade de ter tido ao meu lado ao longo desse processo outros filhos de sua criação: meus carneiros, cães e gatos, trocando carinho, atenção, afetos e sorrisos. Eu sou hoje a prova viva da importância dos animais na preservação do equilíbrio emocional do ser humano. Há “pelinhos” deles em cada página deste texto.

Findo esse texto com o ressoar de uma entre tantas vozes que me habitam: a de Eliane Giardini, então iniciante atriz que no Teatro Fantoche na Sorocaba dos anos 1980, em uma interpretação antológica do texto de Guarnieri nos dizia em um tom que atravessava a alma: *“E o meu ponto de chegada é o meu ponto de partida”*.



O ponto final será posto neste texto, porque os tempos da vida assim o exigem, mas estou ciente de ser ele a exigência de um processo que ainda pede muitos aprofundamentos, meus e dos pesquisadores que me sucedam a quem de antemão agradeço as interlocuções, as leituras críticas e o ir mais além.

## **RESUMO**

---

Este estudo analisa a trajetória histórica da Educação Especial em Roraima. Objetiva compreender os processos envolvidos na constituição da área e investiga das primeiras iniciativas de implantação de serviços educacionais destinados às pessoas com deficiência na rede pública de ensino na década de 1970, até a estruturação de um conjunto de escolas e serviços de atendimento especializado em Educação Especial, que se estabelecem no interior dos órgãos gestores da Educação do Estado de Roraima até 2001. Descreve o percurso histórico das ações e políticas da Educação Especial em Roraima e sua articulação com as políticas nacionais da área. Trata-se de pesquisa fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético adotando como eixo central a perspectiva apresentada por Edward Palmer Thompson de uma análise histórica que tome por referência a experiência dos sujeitos, homens e mulheres reais que, com suas vivências, resistências e ações práticas, em muitos casos aparentemente passivas, constroem um fluxo entremeado por avanços, retrocessos, conflitos e contradições: uma “história vista de baixo”. Neste estudo, o “olhar de baixo” constituiu-se em acompanhar a voz dos professores, técnicos e familiares envolvidos na educação de pessoas com deficiência em Roraima, seja em serviços especializados, seja nos espaços de ensino regular que contaram com a presença direta ou indireta de professores e demais profissionais especialistas. Adota como “voz” dessas pessoas, tanto seus relatos em entrevistas, quanto documentos por eles produzidos no cotidiano das atividades institucionais. Como resultado de pesquisa encontramos três períodos de desenvolvimento a saber: do início dos anos 1970 a 1983 momento das primeiras iniciativas de constituição de ações no campo da educação de pessoas com deficiência; de 1984 a 1990 em que se institucionalizam serviços e os fragmentam por áreas de deficiência; e de 1991 a 2001 em que a transformação do Território Federal em Estado de Roraima e a existência de espaços especializados específicos gera oscilações na constituição identitária das instituições que por vezes se identificam como espaço escolar em outros como espaço terapêutico. O diferencial regional, em contraste com outros estados brasileiros é o fato de todos os serviços serem públicos, sem a presença de entidades de natureza beneficente ou filantrópica. O estudo conclui que o isolamento geográfico e a posição fronteiriça que fez com que esta região, em seu processo de ocupação tardia, fosse assumida como área de segurança nacional, sob a tutela das forças armadas, no caso a aeronáutica, fez da região campo de aplicação das políticas e propostas prioritárias do governo federal a exemplo das políticas assumidas como prioritárias na reforma educacional implantada pelo regime militar. Tal situação torna-se ainda mais concreta a partir da dependência econômica que o Estado tem dos recursos federais, cuja liberação fica condicionada à implantação dos projetos na forma preconizada pelo governo federal. Verifica-se ainda que quando transposta para uma região tão distante da capital federal e com peculiaridades tão expressivas, as políticas inicialmente tidas como paternalistas e controladoras assumem um caráter de direito conquistado, naturalizado como atividade própria do âmbito das atividades pertinentes ao serviço público, a serem mantidas e ampliadas em seu alcance e resultados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial. História da Educação. História da Educação Especial. Excepcionais. História de Roraima.

## ABSTRACT

---

This paper studies the historic trajectory of the especial education in the state of Roraima, North of Brazil. Its main objective is to understand the processes involved in the formation of this area and investigates the first initiatives on the implementation of the educational services aimed at the people that were considered deficient on learning at the network of public schools in the decade of 1970, until the structuring of a set of schools and assistance services directed at special educations, established within the managing institutions of the state of Roraima until 2001. It describes the historic routes of the actions and policies of the special education in Roraima and its articulation with the national policies in that area. It concerns the research which was basically built on the dialectic-historic materialism, adopting as its central axis the perspective once introduced by Edward Palmer Thompson upon a historic analyses that takes by reference the experience of real men and women that, with their living ways, resistances and practiced actions, in several cases apparently passive, build a flow of situations filled with progress, regressions, conflicts and contradictions: I. E., “a story seen from the bottom”. In this study, the so called “a view from the bottom is made up with the catch of the teachers, technicians and family voices involved in the education of the people presenting such deficiencies in Roraima, where those specialized services, regular school spaces count with the direct or indirect presence of the teachers and other specialized professionals. This paper also adopts the voices of these people, among their interviews and reports, as well as among documents daily produced by them, thus originated from institutional activities as a result of such research where we have found the three following development periods: from the beginning of 1970 up until 1983 – the moment of the first arising of the actions taken on the field of the education for these special people; from 1984 up until 1990, in which such services were officially recognized and fragmented within the special deficiency areas; and from 1991 to 2001, in which the federal territory became the state of Roraima, and the existence of specific specialized spaces that generated oscillations on the identification of the constitution of the entities which, sometimes are identified as school space instead of therapeutically spaces. The regional difference, in contrast with other Brazilian states, is the fact that all the services are public (governmental, without the presence of any charity or philanthropic entities. This study comes then to the conclusion that it was the geographic isolation and the borderline that made this region, in its late occupation process, be assumed as a national security area, under supervision of the Brazilian army – in this special case, the Air Force-, what also turned such area into a field of enforcement of the federal government's priority policies and proposal as a similar attitude of the assumed policies for the educational reforms implemented by the military regime of Brazil from then until today. This situation is yet to be considered even more concrete due to the economical dependency Roraima has from the federal resources whose liberation is conditioned to the implementation of the projects on the preconized ways established by the federal government. It is possible to verify this activity as a natural movement to the pertinent activities of the public services, which should be maintained and enlarged on their achievement measures and results.

KEY WORDS: Special Education. Education History. Special Education History. Special Needs Student. Roraima's History.

## ***LISTA DE TABELAS E QUADROS***

---

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 01 – População e crescimento Brasil, Região Norte e Roraima.....   | 74  |
| Tabela 02 – Índices de conclusão da Educação Básica: Brasil/Região Norte e Roraima.....   | 75  |
| Tabela 03 – Populações com deficiência em Roraima.....  | 75  |
| Tabela 04 – Matrículas de indígenas com necessidades educacionais especiais.....  | 78  |
| Tabela 05 – População residente para o Brasil, Região Norte e Roraima – 1950/2000.....  | 90  |
| Tabela 06 – Taxa média geométrica de crescimento populacional para o Brasil, Região Norte e Roraima.....                        | 90  |
| Tabela 07 – Migração em Roraima por via terrestre - 1996/2002.....  | 91  |
| Tabela 08 – Escolas Territoriais-1945 a 1965.....   | 104 |
| Tabela 09 – Escolas Territoriais-Período aeronáutico ao fim do período territorial.....   | 105 |
| Tabela 10 – Escolas Estaduais.....  | 106 |
| Tabela 11 – Matrículas em escolas do Território Federal de Roraima em 1979.....   | 126 |
| Tabela 12 – Alunos com deficiência na Escola de Educação Especial 1977 a 1979.....  | 147 |
| Tabela 13 – Alunos com deficiência na Escola de Educação Especial no ano de 1980.....   | 148 |
| Tabela 14 – Matrícula inicial por idade, sexo e nível de atendimento no ano de 1981.....  | 149 |
| Tabela 15 – População residente de 1991 a 2000.....   | 216 |
| Tabela 16 – Atendimentos da Divisão de Educação Especial em 1991.....   | 220 |
| Tabela 17 – Formação de Professores e Técnicos atuantes em 1991.....  | 229 |
| Tabela 18 – Perfil do Núcleo de Triagem e Avaliação: atendimentos, profissionais e encaminhamentos.....                         | 229 |
| Tabela 19 – Atendimentos do Núcleo de Triagem e Avaliação por ano.....  | 229 |
| Tabela 20 – Áreas de excepcionalidade atendidas em 2000/2001.....   | 230 |
| Tabela 21 – Numero de encaminhamentos para exames complementares.....   | 231 |
| Tabela 22 – Atendimentos do Centro de Educação Especial por área/ano.....   | 234 |
| Tabela 23 – Alunos atendidos no CEE por área de deficiência e situação acadêmica.....   | 235 |
| Tabela 24 - Descrição das atividades com número de alunos e professores do Centro de Educação Especial de Caracaráí.....        | 240 |
| Tabela 25 – Atendimentos do CEE Caracaráí por área de deficiência.....  | 241 |
| Tabela 26 – Alunos do CEE Caracaráí 1997.....   | 241 |
| Tabela 27 – Número de alunos de Classe Especial da Capital e Interior por Escola e Sexo.....                                    | 244 |
| Tabela 28 – Matrículas em classes especiais capital e interior e alunos integrados em turmas de ensino regular 1991 a 2001..... | 246 |
| Tabela 29 – Alunos de classes especiais em 1996 segundo idade, gênero e área de necessidades especiais.....                     | 247 |
| Tabela 30 - Professores de Classes Especiais por município e qualificação em 1996.....  | 247 |
| Tabela 31 – Alunos matriculados na escola de audiocomunicação de 1991 a 2000.....   | 253 |
| Tabela 32 – Alunos com deficiência auditiva atendidos pela escola de audiocomunicação de 1995 a 1997.....                       | 255 |
| Tabela 33 – Alunos usuários da Sala de Recursos para deficientes visuais.....   | 256 |
| Tabela 34 – Crianças atendidas no Centro de Estimulação Precoce de 1997 a 2001.....   | 264 |
| Tabela 35 – Alunos participantes do PATEFE por ano de 1995 a 2001.....  | 274 |
| Tabela 36 – Equipe Técnica, professores e alunos atendidos nos serviços e programas em 2001.....                                | 276 |
| Tabela 37 – Quadro demonstrativo dos alunos por instituição/serviço e faixa etária.....   | 280 |
| Tabela 38 –Atendimentos por serviço/categoria de excepcionalidade referente a dezembro de 2001.....                             | 280 |

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 01 – Relato de reunião da Escola de Educação Especial 19/07/1979.....                     | 145 |
| Quadro 02 – Ações de Formação da Professora Carlota Maria de Figueiredo Rodrigues.....           | 162 |
| Quadro 03 – Ações de Formação em que participou a professora Célia Macedo Rodrigues.             | 163 |
| Quadro 04 - Perfil do Corpo Docente da Educação Especial em Abril de 1980.....                   | 165 |
| Quadro 05 – Estrutura curricular do curso de Estudos Adicionais em Educação Especial – 1986..... | 202 |
| Quadro 06 - Pareceres do Conselho Estadual de Educação.....                                      | 223 |
| Quadro 07 – Pontos positivos e dificuldades do CEE Caracaraí em 1997.....                        | 242 |
| Quadro 08 – Atividades propostas no Programa PATEFE por áreas de deficiência.....                | 273 |
| Quadro 09 – Cursos oferecidos aos professores no Estado de Roraima nos anos 1991 a 2001.....     | 278 |

## ***LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS***

---

ABI – Associação Brasileira de Imprensa  
ABPEE – Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial  
AEE - Atendimento Educacional Especializado  
AMA - Associação de Amigos do Autista  
ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação  
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
APAMPE - Associação de Pais, Amigos e Mestres de Pessoas Especiais  
AVD – Atividades de Vida Diária  
BEC – Batalhão de Engenharia de Construção  
BIS- Batalhão de Infantaria de Selva  
BR – Denominação atribuída às estradas federais seguida de seu número identificador  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior  
CEB - Câmara da Educação Básica  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CEFRR – Centro de Formação de Professores do Estado de Roraima  
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa  
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial  
CF - Constituição da República Federativa do Brasil  
CFE – Conselho Federal de Educação  
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CNS – Conselho Nacional de Saúde  
CORDE - Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência  
CTER – Conselho Territorial de Educação de Roraima  
DA – Deficiência auditiva  
DAE – Divisão de Assistência ao Educando  
DDT - *Dicloro-Difenil-Tricloroetano*: pesticida moderno  
DEC – Departamento de Ensino Complementar  
DEFERE – Departamento de Educação Física, Esportes e Recreação Infantil  
DERDIC - Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação  
DESAE – Departamento de Educação Especial e Assistência ao Educando  
DF – Deficiência Física  
DM – Deficiência Mental  
DV – Deficiência Visual  
EAD - Educação à Distância  
EE – Educação Especial  
EMC – Educação Moral e Cívica  
FECEC – Fundação de Educação Ciência e Cultura de Roraima  
FPE - Fundo de Participação Estadual  
FUNAI – Fundação Nacional do Índio  
GT – Grupo de Trabalho  
HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil.  
IBC – Instituto Benjamin Constant  
IBGE - *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas*  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano  
INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos  
INPS – Instituto Nacional de Previdência Social  
LBA – Legião Brasileira de Assistência  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
MPAS – Ministério da Previdência e Assistência Social  
NTA – Núcleo de Triagem e Avaliação  
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil  
ONU - Organização das Nações Unidas  
OSPB – Organização Social e Política do Brasil  
PATEFE – Programa de Assistência Técnica em Educação Física Especial  
PC – Partido Comunista  
PDR – Plano de Desenvolvimento de Roraima  
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNE - Plano Nacional de Educação  
QI – Quociente de Inteligência  
SEC – Secretaria de Educação e Cultura  
SECD – Secretaria de Educação, Cultura e Desportos  
SEESP – Secretaria de Educação Especial  
SENEB – Secretaria Nacional de Ensino Básico  
SEPLAN – Secretaria de Planejamento do Estado de Roraima  
SESPE – Secretaria de Educação Especial  
SETRABES – Secretaria do Trabalho e Bem Estar Social  
SETRID – Serviço de Triagem e Diagnóstico  
SUCAM – Superintendência de Campanhas de Saúde Pública  
SUDAM – Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia  
UCP – Unidade de Capacitação e Produção  
UFAM – Universidade Federal do Amazonas  
UFCE – Universidade Federal do Ceará  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRR – Universidade Federal de Roraima  
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos  
UFMS – Universidade Federal de Santa Maria  
UnB – Universidade de Brasília  
UNITAS – União das Faculdades de Tangará da Serra  
UNIVIRR – Universidade Virtual de Roraima  
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
USP – Universidade de São Paulo



---

## **SUMÁRIO**

---

|  |     |
|--|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 23  |
| <b>1. A CONSTRUÇÃO DE UMA TRILHA</b> .....                                       | 26  |
| 1.1 O nascer de uma inquietação.....   | 26  |
| 1.2 O desafio da pesquisa em História .....                                      | 29  |
| 1.3 História da Educação Especial em Roraima como objeto de<br>investigação..... | 31  |
| 1.4 Pesquisa em História da Educação: um campo teórico em construção<br>.....    | 35  |
| 1.5 Fundamentos teórico-metodológicos.....                                       | 40  |
| 1.5.1 História na perspectiva de seus atores.....                                | 44  |
| 1.6 O percurso da pesquisa.....  | 50  |
| <b>2. PERCORRENDO TRILHAS ABERTAS</b> .....                                      | 57  |
| 2.1 As trilhas da História da Educação Especial no Brasil.....                   | 57  |
| 2.2 Registros da História da Educação Especial em Roraima.....                   | 65  |
| 2.3 Educação Especial: filantropia ou direito humano.....                        | 67  |
| <b>3. A TERRA DE MAKUNAIMA</b> .....   | 68  |
| 3.1 Roraima no espaço físico.....  | 69  |
| 3.2 Filhos de Makunaima, Roraimenses e Roraimados .....                          | 73  |
| 3.3 O Brasil do extremo norte: uma história de 'nacionalização' recente.....     | 80  |
| 3.4 Ressurgimento do mito do Eldorado no século XX.....                          | 87  |
| 3.5 Fluxos migratórios.....  | 89  |
| 3.6 De território militarizado a Estado: o período 1970 – 2000.....              | 95  |
| 3.7 Educação em Roraima .....  | 96  |
| 3.7.1 Educação como prática missionária.....                                     | 98  |
| 3.7.2 Institucionalização Escolar .....  | 102 |
| 3.7.3 Ensino Superior em Roraima.....  | 107 |

|  |            |
|--|------------|
| <b>4. EDUCAÇÃO ESPECIAL EM RORAIMA: PRIMEIRAS INICIATIVAS DE CONSTITUIÇÃO DOS SERVIÇOS DOS ANOS 1970 A 1983.....</b> | <b>112</b> |
| 4.1 O “decolar” da Educação Especial.....  | 116        |
| 4.2 Princípios de institucionalização .....  | 127        |
| 4.2.1 Alunos da Educação Especial: de pessoas invisíveis a sujeitos da educação.....                                 | 130        |
| 4.2.2 Espaços da Educação Especial no Território Federal.....  | 134        |
| 4.2.3 Registros do nascimento da Educação Especial no Território Federal de Roraima.....                             | 143        |
| 4.2.4 De Escola a Centro de Educação Especial.....   | 156        |
| 4.3 Profissionais da Educação Especial no Território Federal.....  | 159        |
| <b>5. EDUCAÇÃO ESPECIAL EM RORAIMA: IMPLANTAÇÃO DOS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS, DE 1984 A 1990.....</b>                 | <b>171</b> |
| 5.1 Nasce a “escolinha do Parque Anauá.....  | 179        |
| 5.2 Categorizações da excepcionalidade nos serviços.....   | 182        |
| 5.2.1 Deficiência Visual no Centro de Educação Especial .....  | 183        |
| 5.2.2 Educação de surdos: trilhas que se afastam.....  | 185        |
| 5.2.3 Da excepcionalidade às deficiências mentais: trajetórias de descoberta.....                                    | 190        |
| 5.3 A progressão da Integração dos alunos: das classes especiais à busca da profissionalização.....                  | 198        |
| 5.4 Educação Física, Recreação e Desporto em interlocução com a Educação Especial.....                               | 199        |
| 5.5 Profissionais da Educação Especial na categorização das deficiências....   | 201        |
| 5.6 Escola, família e comunidade: busca da constituição de uma relação ....  | 205        |
| <b>6. EDUCAÇÃO ESPECIAL EM RORAIMA: ESTRUTURAÇÃO DOS SERVIÇOS DE 1991 A 2001.....</b>                                | <b>211</b> |
| 6.1 Educação Especial no Estado de Roraima.....  | 217        |
| 6.1.1 Núcleo de Triagem e Avaliação.....   | 225        |

|   |            |
|---|------------|
| 6.1.2 Centro de Educação Especial de Boa Vista: o distanciar dos olhos.....   | 232        |
| 6.1.3 Centro de Educação Especial de Caracará: um polo no interior do Estado.....   | 238        |
| 6.1.4 Classes Especiais: estratégia de integração.....  | 243        |
| 6.1.5 A Educação dos Surdos: entre a especialização e a integração.....   | 248        |
| 6.1.6 De Sala de Recursos a Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual.....  | 256        |
| 6.1.7 Centro de Estimulação Precoce.....  | 263        |
| 6.1.8 Centro Municipal Integrado de Educação Especial: um espaço de Atendimento Educacional Especializado em Boa Vista..... | 265        |
| 6.2 Fazeres pedagógicos.....  | 267        |
| 6.2.1 Equoterapia.....  | 269        |
| 6.2.2 Educação Física e Desporto: elemento transversal integrador ou compensatório.....                                     | 271        |
| 6.3 Profissionais da Educação Especial no Estado de Roraima em sua primeira década.....                                     | 275        |
| 6.4 A construção de uma estrutura: leituras censitárias.....  | 278        |
| <b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>280</b> |
| <b>8.REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>289</b> |

## **ANEXOS**

Anexo A - Participantes das entrevistas

Anexo B - Governadores do Território Federal de Roraima / Estado de Roraima

Anexo C – Documentos analisados

Anexo D - Dissertações e teses consultadas: Roraima

Anexo E– Dissertações e teses consultadas: História da Educação Especial

Anexo F - Decreto Federal 54.188 de 28 de agosto de 1964

Anexo G – Pareceres e Resoluções Conselho Territorial de Educação de Roraima

Anexo H– Pareceres e Resoluções Conselho Estadual de Educação de Roraima

Anexo I – Resolução Conselho Territorial de Educação de Roraima nº 15/1978

Anexo J – Resolução Conselho Estadual de Educação de Roraima nº 02/1992

Anexo K – Imagens e documentos

Anexo L – Aprovação do Comitê de Ética

Anexo M – Termo de consentimento livre e esclarecido

## ***APÊNDICE***

Texto FILANTROPIA (CAIADO e SIEMS, 2012, no prelo)



## INTRODUÇÃO

---

Roraima ocupa a posição mais setentrional do território brasileiro. Estado que tem parte expressiva de seu espaço físico localizado no hemisfério norte, vivenciou um processo tardio de ocupação<sup>1</sup> por populações não indígenas entre os séculos XVII e XIX, em face de suas peculiaridades climáticas e dificuldades de acesso.

A expansão populacional iniciada nos anos 1940 com a implantação dos Territórios Federais no Governo Vargas, torna-se expressiva em termos numéricos a partir dos anos 1970. Nesta década, o Governo Federal, conduzido por dirigentes militares, em suas políticas de defesa das fronteiras em nome da segurança nacional e da lógica de *integrar para não entregar*, estabelece políticas de incentivo à migração e finaliza a construção da BR 174, único meio direto de acesso por via terrestre à Boa Vista e que atravessa o Estado de sul a norte, vindo de Manaus até a fronteira com a República Bolivariana da Venezuela.

Os processos de implantação de serviços como Educação, Saúde e Assistência Social, acompanham esta trajetória de história recente, registrando-se a implantação de um pequeno volume de espaços destinados à educação formal ao longo do período 1940 - 1970 e um crescimento geométrico no volume de escolas implantadas a partir dos anos 1970, que se consolida com a implantação, em 1989, da Universidade Federal de Roraima.

No interior da estrutura para o atendimento educacional da população, que para o Território Federal de Roraima migra em busca de terra, minérios e oportunidades de crescimento pessoal e profissional, a Educação Especial está presente desde o início dos anos 1970, como ação eminentemente de natureza educacional, no organograma da unidade gestora da educação, à época a Secretaria de Educação e Cultura.

Na contracorrente do processo de crescimento e desenvolvimento de ações assistencialistas de natureza filantrópica e privada que, na ausência formal do Estado, se expandia no restante do país, em Roraima, é no interior dos sistemas públicos de educação

---

<sup>1</sup> Santos (2004, p. 128 – 129) ao tratar da questão da ocupação, na forma como ela se apresenta no Programa de Ação do Governo para o Território de Roraima – 1974 – 1979, em uma lógica que, entendemos não ter sido ainda completamente superada, afirma que este plano “é um documento de sua época, que trata o espaço geográfico do antigo território como área a ser ocupada, havendo exceção apenas para uma pequena porcentagem ‘reclamada pela FUNAI’, não por povos de cultura tradicional e diferenciada. Era uma visão burocrática e autoritária, dentro do contexto do pensamento geopolítico governamental da época, quando se acreditava acima de tudo na resolução de problemas com a aplicação de técnicas e medidas racionais. Nesse contexto, não há espaço para outras racionalidades ou culturas, como as indígenas”.

que se instalam os serviços destinados ao acolhimento de crianças, adolescentes e adultos com deficiência.

Em face desta peculiaridade, o trabalho que aqui apresentamos, desenvolve-se com o objetivo de compreender a gênese da estruturação dos serviços de Educação Especial no Estado de Roraima, realizando o mapeamento histórico das ações e políticas de Educação Especial no Estado de Roraima, com destaque para processos ligados à constituição dos apoios e serviços especializados para pessoas com deficiências no âmbito da rede pública de educação escolar.

Trata-se de um estudo do âmbito da História da Educação, que estabelece como foco a História da Educação Especial no Território Federal de Roraima, atual Estado de Roraima, no período de 1970 a 2001. Construído na perspectiva do materialismo histórico-dialético assume como referencial teórico-metodológico, os estudos do historiador inglês Edward Palmer Thompson, em sua perspectiva de construção de uma história “vista de baixo” assumindo, em decorrência disso, o desafio de compreender este processo a partir de como se deu sua vivência na ótica de atores que participaram ativamente de sua implantação e desenvolvimento.

Inicialmente, apresentaremos a trajetória histórica que levou à materialização da inquietação com a problemática assumida nesse Projeto de Pesquisa e os desafios postos para a realização, por parte de uma professora, com formação em Pedagogia, para o desenvolvimento de estudos históricos e para a apropriação das ferramentas próprias ao fazer historiográfico.

No segundo capítulo retomamos as trilhas já abertas na História da Educação Especial no Brasil e em Roraima, buscando compreender não só a trajetória histórica de desenvolvimento da Educação Especial, mas também os mecanismos de sua construção enquanto estudos históricos e delimitação de possíveis caminhos que poderiam contribuir para a definição metodológica de nosso processo de trabalho.

Entendendo a impossibilidade de compreensão das peculiaridades locais fora da contextualização do desenvolvimento histórico regional, cuja condição de incorporação ao território brasileiro apresenta diferenças significativas, com evidentes reflexos no tocante à construção do sistema de Educação, no terceiro capítulo apresenta-se uma contextualização do Estado de Roraima.

Nesta contextualização, o foco foi localizar Roraima no espaço, enquanto local que apresenta peculiaridades climáticas e de constituição geográfica extremamente impactantes nos processos de ocupação humana; e no tempo, enquanto Estado que embora parte da



Amazônia Legal, apresenta peculiaridades específicas da região que vem sendo tratada por alguns autores como “Amazônia caribenha”. Apresentamos ainda, neste mesmo capítulo, uma breve síntese da constituição dos sistemas de educação no Estado, em face do entendimento da necessária articulação e indissociabilidade entre a Educação tida como *regular* e a Educação Especial.

A partir do quarto capítulo apresentamos a trajetória histórica da Educação Especial em Roraima no período de 1970 – 2001, analisada em uma periodização que contempla no capítulo quatro uma análise sobre os primeiros movimentos que levaram à criação dos espaços educacionais especializados; no capítulo cinco um segundo momento, em que analisamos os processos de implantação dos serviços especializados e no capítulo seis um terceiro período em que, paralelamente à descrição do processo prático de estruturação desses serviços, buscamos também compreender e identificar os fazeres pedagógicos ali desenvolvidos.

Entremeado nestes capítulos, exploramos a trajetória de formação de professores para a Educação Especial que acompanha a criação, implantação e estruturação desses serviços, como práticas que evidenciam e refletem as interlocuções da Educação Especial em Roraima com o desenvolvimento conceitual e normativo da educação de pessoas com deficiência em âmbito nacional e internacional.

Finalizamos este texto tecendo algumas considerações sobre os principais aspectos que identificamos ser importante analisar, do nascimento dos serviços ao ano de 2001, trazendo indícios de algumas das consequências vivenciadas pelos serviços contemporaneamente em decorrência dessa reformulação de políticas e práticas e algumas reflexões sobre seus desafios e perspectivas.

Complementarmente, anexamos ao trabalho alguns documentos abordados no texto e que não estão integralmente disponíveis em meio eletrônico, com destaque para os que estabelecem a normatização legal em âmbito territorial/estadual. E, como apêndice, texto em que aprofundamos análises sobre o papel da filantropia na educação especial brasileira, um contraponto ao trabalho que aqui desenvolvemos.

## ***1. A CONSTRUÇÃO DE UMA TRILHA***

---

### **1.1 O nascer de uma inquietação**

Professora. A profissão que acompanha o preenchimento dos tantos formulários que nos interrogam no cotidiano. Assim. Simples. Completo. Em uma só palavra. Dispensando adjetivações de nível, de área de conhecimento ou de localidade. Uma identidade cuja integral aceitação passou, ao longo da vida, por diferentes fases.

Como professora, sigo uma trajetória que é fortemente marcada pela realização de um estágio, durante o curso de Magistério (nível médio), na primeira metade da década de 1980, em uma unidade da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), instalada em um bairro nobre de uma cidade do interior paulista e que passa pela docência em turmas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, também em escolas públicas do Estado de São Paulo.

Em 1990, numa ânsia de reformulação da vida pessoal, me desloco da faixa do trópico de Capricórnio, que atravessava a cidade paulistana onde residia e passo a viver numa cidade localizada 400 quilômetros ao norte da linha do Equador. Boa Vista – capital do recém-criado Estado de Roraima, única capital brasileira inteiramente localizada no hemisfério norte, desloca eixos vários: de formação, de profissão, de relações.

Não é só a cor do céu e a temperatura do ar que se altera nesse deslocamento geográfico. É o ponto de vista, em seu sentido mais literal, que passa a ser alterado. Ponto de vista sobre o país, sobre o tempo, sobre os tempos do viver, as importâncias, um deslocar inevitável de todas as lentes e todos os focos.

Nas janelas todas que se abrem para olhar esse Brasil do hemisfério norte, com seu caldeirão de habitantes oriundos de todos os cantos do país, com as mais variadas expectativas e motivações, relacionando-se com o clima (quente), a geografia (complexa), a economia (descapitalizada<sup>2</sup>) e a população original (indígenas – em amplo plural) das mais diversas formas, vou me remodelando como ser que vive, gera e trabalha. Experiências pontuadas num

---

<sup>2</sup>Um indicativo da fragilidade dos capitais em Roraima é dado por Santos (2000, p. 71): “os pecuaristas tradicionais de Roraima são, na verdade, fruto da expansão vegetativa da atividade, utilizando a mão-de-obra indígena e pastagens naturais de baixa produtividade”. Também Santos (2004, p. 225) referindo-se a dados do Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (SEBRAE) de 2002, afirma que “a maioria quase absoluta dos estabelecimentos comerciais e industriais foi anotada como “micro”, o que pode ter vários significados”.

tempo importante de início da vida adulta (cheguei com 25 anos), num espaço de reaprender o viver ou de dar-se conta dos vários viveres possíveis ao ser.

A partir de 1998, a retomada da carreira profissional como docente se dá na Escola de Formação de Professores – que oferecia o curso de magistério de Nível Médio, formando professores para séries iniciais do ensino fundamental, pela via da disciplina Educação Especial. Disciplina marginalizada no conjunto do currículo do curso. Uma única aula semanal de cinquenta minutos para turmas de primeiro ano, alunos em sua maioria recém-saídos da adolescência, sem contato ainda com as discussões que seriam posteriormente realizadas nas disciplinas tidas como de “fundamentos” (Psicologia, Sociologia e Filosofia – da Educação), vindos de uma educação básica em que exercitaram à exaustão a arte de “seguir o modelo” e de “assinalar a resposta correta”. Um frustrar infinito pela dificuldade de desenvolver com eles a compreensão da inexistência de *um*<sup>3</sup> modelo a seguir, ou de *uma* resposta correta a assinalar. Grandes frustrações. Saltos internos proporcionais.

Da Escola de Formação de Professores passo para a docência no ensino superior, em cursos superiores de licenciatura que eram oferecidos pela Universidade Federal de Roraima – UFRR, para professores já atuantes nas redes estadual e municipal de ensino e encontro, na posterior efetivação como docente concursada nesta mesma universidade, as condições de realização de uma docência com maior padrão de qualidade.

Não que tivéssemos espaço físico adequado, uma biblioteca bem provida, materiais de primeira linha ou laboratórios de ponta... Mas, porque o tempo da docência do professor efetivo da universidade era entremeado de tempos outros: tempos de estudo, tempos de diálogo real com os alunos, tempos de pesquisa. Busca de materiais, de respostas e a mais árdua de todas as buscas, a garimpagem das perguntas certas, aquelas que só afloram quando retiradas as várias camadas que se sobrepõem ao cerne de um problema, mascarando-o.

A constatação diária de que lidava, não apenas com uma cidade<sup>4</sup> e uma universidade<sup>5</sup> em construção, mas com o meu próprio processo de fazer-me professora em nível universitário, de um campo complexo: a Educação e, dentro da Educação, o espaço tido por

---

<sup>3</sup>Grifos meus.

<sup>4</sup>A jovem Boa Vista, cuja história de criação será apresentada no capítulo 3, completou em 2012, 122 anos de fundação. Por esta jovialidade e pelo pouco conhecimento que esta região tem no país, optamos por manter esse tema, em maior proporção, neste trabalho.

<sup>5</sup>A Universidade Federal de Roraima teve sua criação através de ato presidencial ao final de 1989 concomitantemente ao processo de transformação do Território Federal de Roraima em Estado e iniciou suas atividades em março de 1990, atravessando em seus anos iniciais de instalação um dos mais críticos períodos de processo recessivo que assolou o sistema federal de ensino superior, em governos que, a pretexto de fortalecer a educação básica, congelaram os financiamentos destinados ao desenvolvimento do ensino superior, privando este até das condições mínimas de funcionamento.

muitos como sendo dos de mais alta complexidade: o do aluno que ‘não aprende’, do *a-luno* como ser “desprovido da luz”<sup>6</sup>, que não se enquadra na lógica proposta pela educação formal, que não apresenta as respostas que se espera, nos tempos que para isso são formalmente determinados. Tudo isso num campo de coabitação, nem sempre pacífico, de gentes oriundas do Brasil inteiro, entrelaçadas a uma população de indígenas das mais diversas etnias. Um caldeirão fervilhante, com conflitos de terra; identidades culturais, sociais e de perfil socioeconômico em ebulição, conforme apresentaremos no terceiro capítulo.

Na ânsia de encontrar meios para dar conta de todas estas variáveis, participo de dois cursos de pós-graduação *lato sensu*, num período em que estes só eram oferecidos fora do Estado. O primeiro deles, Metodologia do Ensino Superior, ofertado em esquema intensivo, nos períodos de recesso escolar, por uma faculdade privada do interior de Minas Gerais, com um quadro docente integralmente constituído por docentes de pós-graduação de grandes universidades federais mineiras e cariocas.

O segundo, Psicopedagogia, cursado a distância com intermediação do 7º Batalhão de Infantaria de Selva – BIS que, em áreas de fronteira, articulava-se à Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, para a formação de seus quadros de oficiais e dos familiares desses, autorizando a participação de pessoas da comunidade, quando da existência de vagas excedentes. Experiências sérias, que antecederam o período de ‘explosão’ comercial das especializações *lato sensu* que vivemos no Brasil e particularmente no Estado de Roraima nos anos 2000.

Já na condição de docente efetiva da UFRR, em 2006, obtenho financiamento via Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e licença capacitação para cursar o Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, com o desafio de compreender o quê, na trajetória dos sujeitos, os faz desenvolver uma identidade profissional como professores dos alunos que, no imaginário coletivo, ‘não aprendem’, os professores da Educação Especial (SIEMS, 2008). Um esforço de compreensão do outro que, ao seu final, sinalizou para mim mesma, os caminhos que me levaram à constituição de uma identidade profissional como “professora de Educação Especial”.

---

<sup>6</sup>Apropriamo-nos aqui de uma interpretação do possível sentido da palavra aluno que se popularizou nas redes sociais. Estamos, entretanto, cientes de que segundo o Dicionário Houaiss, a palavra "aluno" em seu sentido etimológico, deriva **do** latim *Alumnus*, trazendo o sentido de "criança de peito, lactente, menino, aluno, discípulo", seria um derivativo do verbo *alére* "fazer aumentar, crescer, desenvolver, nutrir, alimentar, criar, sustentar, produzir, fortalecer etc.".

Localizando o campo de pesquisa do trabalho desenvolvido durante o mestrado no Estado de Roraima, vou me aprofundando nas questões peculiares da região. Descobrimos que esta se tornara ‘a minha aldeia’ e que, ao falar dela, ao buscar compreendê-la, vou abrindo caminhos também para leituras ampliadas do Múltiplo, este “único universal possível” (MARQUES, 2001, p. 68).

Dentre os vários encontros (teóricos, metodológicos e conceituais), desenvolvidos ao longo do Mestrado, o encontro com a trajetória de constituição histórica dos serviços tidos como de Educação Especial em Roraima, se apresenta como elemento de destaque.

Inquietava-me sempre a necessidade de esclarecer, a cada Encontro, Congresso, Reunião ou Seminário de que participava o fato de, em Roraima, não termos instituições filantrópicas atuando na educação de pessoas com deficiência; de serem todos os serviços existentes vinculados diretamente e desde sua origem, às Secretarias de Educação, diversamente da realidade de outros Estados brasileiros em que a tônica das ações se coloca no sistema privado de natureza filantrópica custeada com financiamento de recursos públicos.

Do crescer dessa inquietação à definição de um projeto que tomou como desafio o entendimento da Educação Especial em Roraima, em seus processos de constituição histórica e na perspectiva de pensar os efeitos dessa forma de organização para a educação especial, bem como as implicações políticas desta gênese na atualidade, foi ‘um pulo’, e aqui estamos... Um alerta, no entanto, precisa ser feito e é fazendo minhas as palavras de Purceno (1999, p. 78) que sinalizo:

gostaria de deixar claro que não busco, com o trabalho em Boa Vista, travestir-me em uma Outra cultura, nem demonstrar uma intimidade afetada em relação à cultura do “outro”. Vejo meu olhar como o olhar do sujeito que vive na tênue fronteira, e dentro, no espaço do “outro” que também já está em mim.

E assim me coloco, como uma professora, paulistana de origem, roraimense por opção, em busca da compreensão de meu espaço de atuação, entendendo ser este olhar permeado pelos tantos outros espaços e vivências que me constituem.

## **1.2 O desafio da pesquisa em História**

Realizar uma pesquisa que buscasse compreender a trajetória histórica da Educação Especial em Roraima se apresentou, em um primeiro momento, como processo relativamente simples, de coleta de documentos e entrevistas que possibilitariam o acesso às informações

que levariam à reconstrução da trajetória cronológica dos fatos acontecidos, que seriam então organizados e descritos.

Um primeiro contato com estudos do campo da historiografia<sup>7</sup> e, em especial dos processos historiográficos que norteiam a reconstrução da História da Educação brasileira, deixou explícito o fato de ser a História um campo científico específico, com trajetória, metodologia e desafios próprios, elemento que até então não havia sido avaliado adequadamente. Contrariando a máxima de Thompson (1981, p. 59) de que “o fato de serem imensas as dificuldades de explicação histórica não deve surpreender a ninguém” nos vimos absolutamente surpreendidos pela dimensão do desafio que se abria a nossa frente.

Uma das primeiras consequências dessa imersão na historiografia foi a constatação de que os estudos históricos sobre a Educação Especial no Brasil aos quais tivemos acesso, e que além de balizarem nosso projeto inicial de pesquisa, apoiaram as análises posteriores dos dados encontrados, foram produzidos, em sua maioria, com as marcas de uma concepção de História, afeita ao entendimento de serem os documentos a base principal a ser tomada para o registro histórico e à priorização do olhar sobre instituições vinculados ao poder e seus dirigentes, como os elementos centrais que os direcionaram e que, portanto, nos possibilitariam compreender os rumos da sociedade nesta área.

São produções absolutamente coerentes com o tempo e a concepção de história do período em que foram produzidos. Seria, no entanto, incompatível com o momento atual em que se encontram as pesquisas em história da educação no Brasil, realizar um trabalho pautado nesta mesma lógica, com estas características, partindo de um apanhado de documentos e de sua análise.

Parte desta percepção e já se constituindo em um segundo desdobramento, se dá no despertar da consciência quanto à existência de uma série de afiliações teóricas no campo da historiografia, com consequentes implicações metodológicas, que exigiam uma tomada de posição coerente no tocante ao referencial teórico-metodológico que iria nortear o desenvolvimento de nosso trabalho.

Num terceiro momento, a constatação de que, apesar de ter uma vivência no Estado de Roraima superior a duas décadas, o desconhecimento no tocante ao histórico de formação

---

<sup>7</sup>Estamos cientes da amplitude deste conceito. Mas, para os efeitos deste trabalho, adotamos como conceito de Historiografia a definição apontada por Castanho (2010, p. 05 – 06) de historiografia entendida tanto como a *teoria da história* que, “considerando o trabalho dos historiadores ao longo do tempo, avalia o desempenho da história como conhecimento científico”, quanto como ciência que “estuda as condições de possibilidade da história e também os resultados do trabalho da história em certo período” (CASTANHO, 2010, p. 05 - 06).

desse Estado, limitava as possibilidades de compreensão de como se deram as configurações sociais, culturais, econômicas e políticas regionais, fragilizando as possibilidades de entendimento dos dados que vinham sendo localizados no tocante ao desenvolvimento dos processos de Educação e de Educação Especial em Roraima.

Em face disso, foi necessário construir uma trajetória de estudos teóricos nestes três campos: historiografia, fundamentação teórico-metodológica da pesquisa em história e história regional, antes da entrada direta no campo de pesquisa, entendendo que a apropriação desses elementos era fundamental inclusive para a definição das opções a serem feitas no tocante às fontes de pesquisa e “interrogações” a serem realizadas aos dados encontrados.

Deparamo-nos ainda, com um entrave que entendemos ser de difícil transposição, mas que buscamos, dentro dos limites desse trabalho, superar: não conseguimos localizar estudos que sistematizem o processo de desenvolvimento da História da Educação em Roraima. Os poucos textos com esta temática que nos foi possível localizar, demarcam períodos pontuais, temáticas restritas – priorizando os estudos da educação indígena, por exemplo - ou aspectos singulares da educação em Roraima, sem existir nenhum texto articulado que ofereça informações básicas ou uma cronologia do desenvolvimento da educação formal em âmbito regional.

Entendendo que a Educação Especial é parte de um sistema geral de Educação, nos vimos desafiados a buscar, nas poucas fontes primárias e secundárias<sup>8</sup> disponíveis, elementos que nos permitissem traçar ao menos uma linha cronológica do desenvolvimento da Educação em Roraima, nos aspectos essenciais ao entendimento das articulações da Educação Especial com o sistema geral de ensino e sistematizando informações pontuais e estatísticas, mais do que uma compreensão do processo, que foge aos limites de nosso potencial de estudo aqui.

### **1.3 História da Educação Especial em Roraima como objeto de investigação**

A pesquisa que realizamos ao longo de nosso Doutorado objetiva o mapeamento histórico da constituição do campo da Educação Especial no Estado de Roraima e sua

---

<sup>8</sup>Por fonte primária entendemos os documentos, gravações e outras fontes de informação diretamente envolvidas no contexto do tema sobre os quais nosso estudo se debruça; por fonte secundária entendemos os documentos, relatórios, e outros textos, já apresentados, discutidos e analisados em outros trabalhos que antecederam o nosso estudo.

articulação com as políticas nacionais de Educação Especial, com destaque para o processo histórico de constituição dos serviços especializados de educação especial.

Nossa inquietação inicial, que marca a gênese dos outros questionamentos focava-se no fato de serem os serviços especializados de atendimento às pessoas com deficiência em Roraima, todos atrelados ao sistema público de educação, diretamente vinculados às redes Estadual e Municipal de Educação. Esta situação se contrapõe ao que convencionalmente vivenciamos no restante de nosso país, em que a origem dos serviços especializados atrela-se a serviços de saúde (públicos ou privados) e, em especial, em entidades privadas de natureza filantrópica ou assistencial, a exemplo das nacionalmente reconhecidas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e Instituto e Sociedades Pestalozzi.

Jannuzzi (2006, p. 188-189) discute a “simbiose entre o público e o privado” que marca o campo da Educação Especial, atendido prioritariamente por instituições filantrópicas que assumem o campo pedagógico especializado. Na análise da autora, “de 1959 a 1989 o setor público só arcou com a responsabilidade de 20 a 25% desse setor”.

No caso específico do Estado de Roraima, não registramos a existência de instituições privadas especializadas em Educação Especial ou com características de Assistência/Filantropia. Os serviços são, desde seu nascimento, atrelados aos sistemas de Educação - e não de Assistência Social ou Saúde - , além de serem integralmente custeados com recursos públicos e gerenciados por unidades setoriais dentro das Secretarias de Educação. Não encontramos indicativos da existência em período anterior à década de 1970 de nenhuma ação específica, formal na área, embora existam relatos que indiquem a presença de alunos com deficiência em turmas de ensino regular.

Compreender o processo de implantação desses serviços no Estado de Roraima; as razões que levaram o poder público a incorporar estes serviços entre suas ações e possíveis implicações decorrentes do fato de os serviços serem, desde sua origem, parte da oferta nos serviços públicos de ensino, é um dos desafios propostos neste trabalho.

Desafio que se coloca tentando verificar quais motivações direcionavam esta atuação naquele momento em que ainda não estavam disseminadas no restante do país noções relativas à obrigatoriedade de realizar a educação de pessoas com deficiência com o gerenciamento vinculado ao poder público e preferencialmente em perspectiva *inclusiva* e em que as ações educacionais para pessoas com deficiência sob responsabilidade do Estado ainda não era tema de discussão geral como vimos se intensificar na década de 1990, nas demais regiões brasileiras.



A realização de uma pesquisa que toma como foco de análise uma perspectiva regional, parte da ideia de que, sendo o Brasil um país de dimensões continentais, com diversidade expressiva na constituição de seus grupos sociais, os impactos das políticas públicas nacionais e as relações estabelecidas entre diversos grupos culturais apresentam marcas próprias. Bastos (2009, p. 69) assim se refere aos estudos regionais:

Para a história da educação, os estudos na perspectiva de uma história local intentam pontuar a diversidade de apropriações dos discursos e das práticas educativas e escolares, de acordo com as particularidades de tempo e espaço e as implicações econômico-socioculturais de cada *lócus* pesquisado.

A perspectiva que nos move é posta por Faria Filho (2009, p.62) de que “nenhum ser humano realiza a sua humanidade na generalidade do universal, mas sim na particularidade de sua experiência numa região determinada”. Este mesmo autor nos apresenta uma noção de região que consideramos relevante destacar e que, em nosso entendimento, justifica a realização de um trabalho de pesquisa sobre a história da educação especial como vivenciada no extremo norte do país, em sua porção mais setentrional:

Assim, entendo que talvez devêssemos lidar com a noção de região, não como uma realidade a qual vamos estudar, mas como o processo e o resultado de operações políticas e, por que não, acadêmicas, que fundam essa mesma realidade e condicionam o modo de seu entendimento. Ou seja, a região é, ela também, uma representação e uma prática cultural por meio das quais (e nas quais) determinados fenômenos e posições são produzidos, os sujeitos são identificados e ganham visibilidade e as nossas instituições são criadas e mobilizadas para a ação social e política. Ou seja, a região é, de certo modo, uma invenção (FARIA FILHO, 2009, p. 63).

Um dos fatores que consideramos determinante como definidor do estabelecimento de nosso *lócus* de pesquisa é o fato de Roraima ser um Estado constituído por amplo conjunto de migrantes dos vários estados brasileiros, que aqui se agregam a uma população autóctone constituída de indígenas representantes das mais diversas etnias e grupos linguísticos, que já trazem em seu conjunto meios próprios de se apropriar dos discursos circulantes e que incorporam as políticas públicas de âmbito federal de maneira bastante peculiar. Estamos aqui tomando o espaço da região, não apenas “no sentido geográfico do termo, mas como espaço vivido, como um sistema de relações, como referência identitária”, (BASTOS, 2009, p. 68).

O problema de pesquisa que aqui se coloca, desdobra-se em aspectos diversos sobre os quais muitos questionamentos emergem. Trata-se de um processo complexo, multifacetado, ao longo do qual se pode supor, pelos estudos exploratórios iniciais, que forças contraditórias

- em alguns casos, antagônicas - se estabeleceram. Neste sentido, um olhar investigativo aprofundado necessita tomar como desafio a busca de respostas a algumas questões que poderão contribuir para a construção da compreensão do ‘concreto pensado’ como um todo. Dentre estas destacamos:

- Como se deu a implantação de serviços de educação especializada para pessoas com deficiência no estado de Roraima?
- Que processos políticos e sociais impulsionaram as políticas e práticas de educação de pessoas com deficiência no interior dos órgãos governamentais?
- De que forma esses serviços foram vivenciados por seus participantes diretos, destacadamente os professores e técnicos?
- Que indícios existem das bases conceituais em que ocorre o desenvolvimento de modelos de ordenação dos serviços de educação especializada para pessoas com deficiência no estado de Roraima?
- De que forma as políticas de implantação dos serviços especializados no Estado de Roraima se articulam com as políticas nacionais de Educação Especial?
- Qual a trajetória histórica seguida pelos serviços especializados na educação ou no apoio à educação de pessoas com deficiência que constituem o campo da Educação Especial no Estado de Roraima de seus primórdios ao início do século XXI?

De maneira geral, a busca da compreensão destas questões conduziu a concretização de nosso objetivo central, que é o mapeamento histórico das ações e políticas de Educação Especial no Estado de Roraima, com destaque para processos ligados à constituição dos apoios e serviços especializados para pessoas com deficiências em instituições educativas ou assistenciais, bem como compreender a gênese da estruturação dos serviços de Educação Especial no Estado de Roraima. Neste sentido, como meio de construção de um percurso que levasse à compreensão em âmbito maior deste processo, nosso estudo desenvolve-se considerando a seguinte periodização:

- Primeiras iniciativas: compreende o período entre a primeira metade da década de 1970 a 1983 quando são iniciadas as atividades, com o recrutamento da clientela potencial do serviço, a constituição de um corpo inicial de professores e técnicos com qualificação limitada, atuando ainda em espaços improvisados;
- Implantação de serviços especializados: entre 1984 e 1990, ainda na vigência da política de territórios federais, tem-se a construção de espaços especialmente destinados ao atendimento das atividades da Educação Especial e a ênfase na

capacitação de equipes tanto com investimento maciço na capacitação de docentes quanto na captação de profissionais de áreas diversas, de forma a compor equipes multiprofissionais qualificadas. Além disso, iniciam-se os processos de distribuição da clientela por modalidade de deficiência em espaços diferenciados, em especialmente construídos para estes fins ou adaptados;

- Estruturação de serviços: de 1991 a 2001, quando vivenciamos a transformação de Roraima em Estado da Federação e em que a ênfase se dá na busca de construção de uma pedagogia própria à educação especial, aperfeiçoamento de processos e profissionalização dos serviços em consonância com as práticas preconizadas na Política Nacional de Educação Especial então vigente e em fase de transição entre as perspectivas de Integração e Inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular.

Outras questões se apresentaram ao longo do processo, mas fomos compreendendo que limites precisariam ir sendo estabelecidos para que não se corresse o risco de fazer leituras superficiais de um elenco muito amplo de aspectos. Dentre elas destacamos:

- Qual o papel das instituições religiosas atuantes até o início do século XX na educação de pessoas com deficiência em Roraima. Que registros existem de processos dessa natureza?
- Que impactos a origem pública dos serviços especializados, já vinculados aos sistemas educacionais, traz para o desenvolvimento de práticas de Inclusão Escolar na atualidade?

Reportamo-nos aqui ao entendimento apontado por Thompson (1981, p. 51) de que:

Cada idade, ou cada praticante, pode fazer novas perguntas à evidência histórica, ou pode trazer à luz novos níveis de evidência. Nesse sentido, a história (quando examinada como produto da investigação histórica) se modificará e, deve modificar-se, com as preocupações de cada geração ou, pode acontecer de cada sexo, cada nação, cada classe social.

São aspectos não abordados nos limites deste texto, mas que atravessaram o processo de trabalho como inquietações que, em outro momento poderão vir a ser alvo de atenção específica, inclusive como perspectiva de continuidade desta pesquisa.

#### **1.4 A pesquisa em História da Educação: um campo teórico em construção**

Realizar uma pesquisa que assume como problemática a constituição histórica da Educação Especial no estado de Roraima, é um desafio ao qual me proponho com o conforto de atuar como professora neste estado, situado no extremo norte brasileiro, desde o início da década de 1990.

Como outros pesquisadores que desenvolvem estudos na área da História da Educação no Brasil, não tenho tradição acadêmica no campo da História, mas formação em Pedagogia com estudos específicos em Educação Especial e em formação de professores para atuação em contexto de diversidade, o que, como afirma Tambara (2006, p. 86), poderá coadunar-se com os “novos olhares [que] estão contribuindo para a construção de um caráter híbrido no âmbito da História da Educação”. No caso específico da Educação Especial, Rafante (2011, p. 11) destaca que, “a História da Educação Especial tem sido elaborada por profissionais que atuam nessa área”.

Neste sentido, empreender estudos exploratórios do universo da historiografia foi fundamental, levando a sistematizar elementos essenciais que direcionaram algumas opções teórico-metodológicas para este trabalho.

Como parte integrante das Ciências Humanas, os estudos históricos vêm sofrendo o impacto das discussões vivenciadas pela produção científica no campo das ciências humanas de maneira geral, pautado por reflexões sobre o sentido da produção científica, seus impactos sociais e configurações teórico-metodológicas.

Na perspectiva dos estudos históricos, várias são as discussões vivenciadas. Originalmente, o processo de escrita da história se desafiava a recuperar e descrever fatos e acontecimentos, tendo como fontes de pesquisa válida, documentos oficiais, que levassem à pretensa ‘reconstrução’ de ‘verdades históricas’. Um esforço em busca de causas e motivações do passado que, como se concebia inicialmente, conduziriam à compreensão das causas das ocorrências do momento presente.

Em contraposição a este movimento, em meados do século XX, outras formas de “fazer história” emergem. Galvão e Lopes (2010, p. 32) indicam que: “nas últimas décadas, três grandes tendências influenciaram decisivamente o campo da história da educação, contribuindo para renová-lo: a história cultural, a história social e a micro-história”. Dentre eles destacam a História Cultural, parte do movimento que se convencionou denominar Nova História e que buscam: “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.” No entendimento de Gouvêa (2007, p. 42), “a Nova História, no resgate de fontes e de sujeitos habitualmente

desconsideradas, permitiu recuperar os discursos e práticas de mulheres, jovens, de pobres, escravos e outros sujeitos historicamente ‘excluídos’.”

Outra escola que se destaca é a da chamada História Social, influenciada pela ‘Escola dos Anales’, na qual se destaca a “história de sujeitos coletivos, de identidades sociais”. Sintetizando este movimento, Vieira (2007, p.11), assim se refere:

O movimento de crítica epistemológica à história tradicional, metódica, diplomática, historicista e ou positivista – entre outras denominações, precisa ou imprecisamente, aplicadas – contou com diversos protagonistas nas tradições historiográficas do século XIX. O movimento de *Anales*, a História Social do Trabalho inglesa, a *New History* americana e, mais recentemente, a História Intelectual e a chamada Nova História Cultural representa, guardadas as suas especificidades, momentos desse processo de crítica à escrita presente na História Política do século XX que – na Alemanha, na França, na Inglaterra ou no Brasil – instituiu suas autoridades, suas obras canônicas e seus lugares próprios de enunciação.

Outro tema que emerge no trabalho de vários autores, é um debate recorrente que se estabelece entre as perspectivas de uma macro história, contraposta à micro história. Na lógica da macro história, Revel (2010, p. 434) analisando textos históricos produzidos na década de 1990, destaca nestes estudos o fato de reivindicarem “a necessidade de levar em conta os fenômenos maciços, as longas durações, os espaços vastos”.

A micro história traz como lógica a redução da escala de observação, em uma análise microscópica e em um estudo intensivo do material documental. O foco se desloca para a análise de trajetórias individuais ou familiares de pessoas que vivenciaram fenômenos sociais específicos. Segundo Revel (2010, p. 435) “esse tipo de abordagem seria suscetível de restituir uma parte ignorada ou escondida da existência social”. No entender de Galvão e Lopes (2010, p. 36) referindo-se a estudos no âmbito da história da educação na perspectiva da micro história:

São profundamente diferentes as histórias da educação do homem e da mulher, da criança e do adulto, do negro, do branco, do indígena e do judeu... Enxergar o outro continua exigindo um grande esforço, principalmente para os que não ocupam o lugar dos que pouco puderam falar ou escrever ao longo da história.

Em termos metodológicos, Mendonça (2009, p. 27 a 31) analisando aspectos desta trajetória, indica que, para os afiliados da escola histórica que define como “metódica”, “a atividade do historiador se decompunha em algumas etapas hierarquizadas, consistindo a

principal delas, em reunir documentos que embasassem seu relato de ‘verdade’”. Como segundo movimento no campo da historiografia, a escola dos *Analles*, surgida na França, em meados do século XX, tem, no relato desta mesma autora, como sua “principal arma de combate, a metodologia, já que somente a partir da pluralidade de métodos se conseguiria superar a ‘escola histórica’”.

Critica esta escola historiográfica por sua ênfase nos aspectos metodológicos da pesquisa histórica, como se esta “produção fosse descolada da ação política em seu sentido mais amplo” e a realização de uma “ciência pouco atenta à extrema complexidade das sociedades em suas determinações históricas concretas”. Para Mendonça (2009) a resposta a estas fragilidades estaria posta pela pesquisa histórica que tomasse como referencial teórico e metodológico o materialismo histórico-dialético.

Castanho (2010) ao revisitar os principais textos de Marx em que são abordados aspectos relativos à concepção de história, retoma pontos fundamentais explicitados nos escritos produzidos por Marx, indicando alguns limites que foram postos, não pelo autor, mas por estudiosos que, ao longo do tempo apropriaram-se por vezes, superficialmente, desses conceitos. Refletindo sobre o predomínio dos estudos que destacam na base econômica o caminho essencial de compreensão da realidade, Castanho (2010, p. 07) aponta que:

em toda a obra de Marx, tanto na juvenil, quanto na da maturidade, prepondera a categoria da totalidade. A sociedade é sempre vista como um conjunto de determinações que se amarram, que se atam apertadamente, sendo impossível dizer que o particular econômico prepondera sobre as relações sociais, por exemplo, ou que estas agem antes do ordenamento jurídico. O certo, em Marx, no conjunto de sua obra, é que todas essas dimensões interagem, fazendo emergir uma categoria fundamental em toda sua análise histórica: a da mediação. Nenhuma das dimensões da totalidade age diretamente, ou isoladamente, sobre outra, mas sempre com a mediação de uma terceira. Dessa sorte, Marx jamais foi um determinista, menos ainda um economicista, mas sempre um relacionista, para quem a totalidade resulta da síntese de múltiplas determinações, diante de um leque de mediações.

Com base nesta análise, Castanho (2010, p. 08) conclui que o materialismo histórico é “a integração das múltiplas determinações do real, com base na produção material da existência”. Reportando-se ainda a esta questão do predomínio de interpretações que tocam nos aspectos econômicos como explicativos e justificativos de relações as mais díspares, Thompson (2001, p. 257) traz à discussão o próprio sentido do termo economia e a relevância de que sua leitura considere o sentido etimológico nele contido ao tempo em que Marx desenvolveu os textos aos quais hoje temos acesso:

O problema da categoria “economia” levanta, novamente, questões adicionais. Todos pensamos saber o que queremos dizer com o termo, mas os historiadores não precisam do lembrete sobre sua evolução comparativamente recente. Mesmo assim, na Inglaterra setecentista, “*oeconomy*” podia ser utilizado para denominar a regulação e o ajuste de todos os assuntos de uma casa (e, analogamente, de um Estado), sem particularmente se referir àqueles temas materiais e financeiros hoje designadores do “econômico”. Se nos voltarmos para a história britânica antiga, ou para outras sociedades em vários estágios distintos de desenvolvimento, descobriremos que “economia”, na sua acepção moderna, é uma idéia para a qual não existe uma palavra e que não dispõe de um conceito correspondente preciso. A religião e os imperativos morais permanecem inextricavelmente imbricados com as necessidades econômicas. Uma das ofensas contra a humanidade implicadas pela sociedade de mercado plenamente desenvolvido, e por sua ideologia, tem sido, exatamente, a de definir todas as relações sociais coercitivas como “econômicas” e de substituir elos afetivos pelos mais impessoais (mas não menos compulsórios) elos do dinheiro.

Retomaremos, em outro momento, a importância dada por Thompson aos aspectos afetivos e pessoais que o autor aqui indica, mas o encontro com esse aprofundamento de leituras pautadas no materialismo histórico-dialético, deslocando as fragilidades a ele atribuídas para as *interpretações* construídas sobre esse campo teórico e não para sua essência, nos mostraram ser este um caminho válido a seguir.

No conjunto de objetos aos quais se podem dedicar os estudos da História, a História da Educação se destaca como um campo temático, embora não se estabeleça como uma especialização desta. Segundo Fonseca (2008, p. 56), a História da Educação “obedece às tendências gerais da historiografia quanto aos procedimentos da investigação ao trato com as fontes, à análise e à interpretação”. Como campo temático no âmbito de uma ciência consolidada, segue as tendências encontradas na historiografia mundial. Neste sentido, Fonseca (2008, p. 59), relacionando a trajetória de produção da historiografia da educação à historiografia em geral, aponta que,

Em suas origens, a História da Educação alimentou-se da tradição historiográfica positivista e da História das Ideias, passando posteriormente por um momento de afinidade com o marxismo, estando hoje cada vez mais próxima da Nova História. A História Cultural, hoje hegemônica academicamente, não deixaria de exercer sua força sobre a investigação em História da Educação.

Tendo sua origem como disciplina escolar, constituída por um conjunto de saberes com função instrumental na formação de pedagogos e de professores, a História da Educação antecede a constituição de processos sistemáticos de pesquisa na área.

No Brasil, especificamente, a História da Educação surge como disciplina em cursos de formação de professores<sup>9</sup>, vindo a estabelecer-se como campo de pesquisa em programas de pós-graduação apenas na década de 1960. Para os efeitos deste trabalho, no entanto, assumimos a concepção posta por Veiga (2008, p. 19):

A história da educação está sendo entendida aqui enquanto um campo de investigações em que se torna cada vez mais necessário dar visibilidade aos seus diferentes objetos: a escola, o professor, os alunos, materiais escolares; processos e formas de aprendizagem, entre tantos outros. Neste sentido, também se torna cada vez mais necessário dar visibilidade aos procedimentos metodológicos e referenciais teóricos que produzem tais objetos como objetos da história cultural, política, econômica e social.

É a partir desta concepção ampliada dos processos vinculados à educação, que buscamos realizar nosso trabalho, entendendo a amplitude de processos e implicações que aqui se estabelecem. Os prazos temporais, as condições de acesso a materiais, dentre outros fatores, estabelecem limitações que definiram os eixos nos quais nos fixamos e que serão, à frente, melhor explicitados.

### **1.5 Fundamentos teórico-metodológicos**

Entendemos que a definição de um referencial teórico-metodológico de pesquisa está direta e intrinsecamente relacionada à concepção de homem, de sociedade e, no caso da pesquisa educacional, da concepção de educação do próprio pesquisador. Entendemos ainda, que os procedimentos metodológicos a serem adotados para a construção dos dados de pesquisa, devem ser articulados com o referencial teórico adotado, de forma a possibilitar que a pesquisa realizada mantenha uma coerência interna que favoreça sua qualidade e

---

<sup>9</sup>A disciplina História da Educação nos cursos de formação de professores restringe-se hoje, basicamente, à formação oferecida nos cursos de Pedagogia, ausente da estrutura curricular em parte significativa dos projetos político-pedagógicos dos cursos de licenciatura, com evidentes prejuízos à formação do professor das áreas específicas. No caso da UFRR particularmente, a disciplina História da Educação não faz parte da estrutura curricular de nenhum dos cursos de licenciatura, com exceção apenas do curso de Pedagogia.



profundidade. Assumimos aqui o destaque dado por Sánchez Gamboa (1998, p. 25) quando este afirma que “diferentes concepções da realidade determinam diferentes métodos”<sup>10</sup>.

Neste sentido, consideramos fundamental articular ao nosso método de pesquisa, a matriz teórica, que aqui é entendida como o referencial que possibilita compreender os resultados encontrados e integrar os conhecimentos parciais obtidos com a pesquisa.

Em nosso caso específico, assumimos em trabalhos anteriores (SIEMS, 2008, p.36) a concepção do “homem como uma totalidade concreta que se encontra em constante processo de construção, em perspectiva dialética, onde o homem ao tempo em que, através da atividade, constrói o mundo, é ao mesmo tempo, reconstruído ininterruptamente”. Neste sentido, o estudo histórico que aqui apresentamos está pautado nas concepções do materialismo histórico-dialético, entendido por Frigotto (1989, p.73), como:

uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Em termos de perspectivas de compreensão da historicidade do fenômeno educativo, afinamo-nos a Saviani (2006, p. 08) quando este nos aponta a necessidade de fugirmos da “diretriz positivista de descrição fiel dos fatos [ ...] arraigada no senso comum da história como narrativa, aí entendida como descrição dos fatos, isto é, dos acontecimentos passados”. O intuito é de investigar o fenômeno proposto em sua perspectiva histórica, como instrumento de ampliação da compreensão de seus processos constitutivos e possibilidades de transformação.

Com foco no mapeamento histórico das ações e políticas de Educação Especial no Estado de Roraima e sua articulação com as políticas nacionais da área, destacamos processos ligados à constituição do sistema educacional de atendimento especializado para pessoas com deficiência. Tal discussão partiu da ânsia de compreender com maior clareza os fenômenos educativos vivenciados no extremo norte do Brasil, a partir da conjuntura histórica de sua constituição e nos deu, desde o início, indicativos de que, ao longo do processo de pesquisa, iríamos nos deparar com o cenário ao qual Frigotto (1989, p. 75) se refere como uma “trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” .

---

<sup>10</sup>“diferentes concepciones de la realidad determinan diferentes métodos” (tradução livre).

A opção por desenvolver esta pesquisa dentro dos pressupostos do materialismo histórico-dialético nos colocou, no entanto, a necessidade de adoção de uma postura cuidadosa, já salientada por outros autores que pesquisam a historiografia da educação brasileira.

Barreira (1995) destaca a predominância de estudos que tomam a perspectiva marxista como base, embora o autor, ao analisá-las em maior profundidade, indique ‘desvios’ em relação às concepções originais de Marx.

Galvão e Lopes (2010, p. 28 – 31) destacam que a influência marxista no campo da educação esteve significativamente presente em nossa produção historiográfica, em especial nas décadas de 1970 e 1980, com a predominância de autores como Althusser e Gramsci. Destacam como uma das contribuições desse processo, neste período, o de “situar a educação em relação a aspectos econômicos, sociais e políticos das sociedades”, trazendo, aos estudos históricos, o protagonismo dos grupos sociais e não mais apenas o registro de ações de indivíduos que pautava os estudos históricos de matriz positivista. Alertam, no entanto, para o fato de que:

Muitos desses trabalhos incorporaram o marxismo de maneira apressada e pouco profunda. Isso porque quase nunca se baseavam nos escritos do próprio Marx, mas em leituras de segunda, terceira, quarta, quinta mão. Com isso tais estudos acabavam por apenas justapor o fenômeno educativo ao que ocorria em cada sociedade ou período estudado, do ponto de vista econômico. [...] Em nome do “contexto” que se tornou o primado dessas produções, pouco se conhecia a respeito do objeto: os aspectos econômicos e políticos de uma época serviam para explicar (quase) tudo que se referia à educação. Esta era, em geral, considerada bipartida: de um lado, a educação das elites dominantes; de outro, a das camadas populares. O binômio dominador-dominado era capaz de explicar tudo e, mesmo que tenha feito algumas temáticas avançarem, o fez simplificando as complexas relações entre classes, gêneros, gerações e raças-etnias. (GALVÃO E LOPES, 2010, p. 29 - 30)

No âmbito da Educação Especial, as concepções de homem e de mundo que transpassam as relações sociais e culturais entre os grupos humanos e as pessoas são determinantes da trajetória conflitante e contraditória das políticas educacionais adotadas, e certamente são atravessadas por descontinuidades, retrocessos, ambiguidades e contradições que não poderão ser ignorados.

Entendemos ser este movimento parte de um processo histórico de amadurecimento do próprio meio acadêmico e da produção historiográfica brasileira, que nos servem de alerta em

busca de meios de superação dessas possíveis “ciladas” na construção de nosso trabalho de pesquisa.

Em termos metodológicos, recordamos um pressuposto vigotskiano que coloca como exigência do método dialético, que estudar alguma coisa do ponto de vista histórico significa estudá-la em seu processo de mudança (Vigotski, 1998), sem dúvida um desafio ao qual buscamos, como pesquisadores, permanecer alertas, em especial pela proximidade temporal do estudo que aqui realizamos e sua proximidade com a atualidade. Neste sentido, os documentos do cotidiano articulados aos relatos dos entrevistados que se constituíram em nossas fontes de investigação em muito contribuíram em nosso intuito de compreensão dos processos historicamente vivenciados.

Como já demarcado pelos pesquisadores da História da Educação Especial no Brasil que nos antecederam, muitos são os avanços vivenciados na trajetória brasileira da educação de pessoas consideradas ‘excepcionais’, com ‘necessidades educativas especiais’ ou ‘com deficiências’ (terminologias que acompanham o desenvolvimento da área)<sup>11</sup>. Os embates, contradições, avanços e retrocessos, no entanto, são uma marca expressiva desta trajetória, vivenciada no cotidiano dos que nela atuam.

Concebemos que, além de determinada pelas condições materiais de produção da sociedade, a relação das pessoas tidas como sujeitos da educação especial, é atravessada pelas relações culturalmente estabelecidas pelos grupos sociais com a diferença, elemento transpassado por aspectos complexos da vivência dos diferentes grupos sociais.

Em nosso empenho na busca da condição de estabelecer uma coerência entre a fundamentação teórico-metodológica de uma pesquisa em História da Educação – campo que se abria como desafio naquele momento -, com as nossas concepções no campo da Educação e da Educação Especial, fundada em nossas perspectivas de entendimento de homem-mundo-sociedade, deparamo-nos com Edward Palmer Thompson.

Alguns dos temas sobre os quais Thompson se debruçou, nos pareceram extremamente fecundos para iluminar nosso objeto de interesse. Embora não haja perspectiva direta de diálogo temático entre os estudos de Thompson e a História da Educação Especial em si, os estudos teóricos que transpassam seus textos contribuíram em muito com nossas reflexões. Dentre eles, destacamos as concepções de *experiência*, as reflexões sobre as relações entre

---

<sup>11</sup>Para maior aprofundamento da questão da progressão da terminologia, consultar BUENO, 1991 e Jannuzzi, 2004. Em nossa perspectiva adotamos a lógica de adotar em nossas falas de análise e relato “pessoas com deficiência” e, manter a fidelidade a outras terminologias quando estas assim estiverem referenciadas nos documentos ou entrevistas.

*costumes e legislação*, além das discussões quanto ao conceito de classe, apontando-a como elemento, em nosso entendimento, profundamente vinculado à definição identitária dos sujeitos e grupos sociais e que se dá no interior das relações sociais.

No decorrer do processo de estudos, outro tema que emergiu do trabalho de Thompson, nos auxiliando a refletir sobre nossos achados, foi a concepção apresentada por ele sobre sociedades concebidas como “patriarcais”, seus questionamentos e sua conceituação sobre o *paternalismo*, elemento de relato constante na forma como se dão as relações sociais e políticas em Roraima.

Estamos cientes de que, ao definir conceitos, Thompson o fez no tempo histórico em que desenvolveu seus estudos e, voltados para o entendimento da história da sociedade inglesa do século XVIII. Como ele mesmo afirmava, trata-se de concepções válidas para a compreensão das relações *daquele* grupo social, *naquele* tempo. Inegável, no entanto, sua transcendência espaço-temporal e a possibilidade de abrir outro modo de olhar sobre a Educação Especial na sociedade roraimense do século XX. Não estabeleceremos neste capítulo uma revisão expondo isoladamente estes conceitos em Thompson, mas ao longo dos textos os traremos à discussão, na medida em que seja conveniente sua articulação sem ter, entretanto, o compromisso de fazer dessa tese um tratado de releitura conceitual deste autor.

### **1.5.1 História na perspectiva de seus atores**

Historiador polêmico, controverso nos desdobramentos que dá à teorização sobre a história enquanto campo de pesquisa, Thompson envolveu-se em confrontos clássicos com autores que apresentavam concepções de história tradicionalmente afiliadas ao materialismo histórico-dialético, como o próprio Althusser e que, em sua análise, buscavam enquadrar o marxismo em uma lógica estruturalista, contrária inclusive à concepção dialética inerente aos textos do próprio Marx. Conforme destaca Silva (2001, p. 67): “A crítica de Thompson se dirige mais especificamente ao que ele chama de marxismo althusseriano ou tradição marxista stalinista, ao mesmo tempo em que reivindica outra tradição marxista”.

Nascido em Oxford, em 03 de fevereiro de 1924, filho de educadores que criticavam severamente o imperialismo inglês, e que atuaram ativamente como missionários na Índia, inicia sua formação por estudos literários, dedicando-se posteriormente à história. Seus estudos são interrompidos durante a Segunda Guerra Mundial, quando, como soldado do

exército inglês, luta na África do Norte, Áustria e Itália. Retornando da guerra, retoma seus estudos e, já filiado ao Partido Comunista inglês, inicia sua trajetória de militância.

Uma experiência que Thompson destaca em seu processo formativo, é a participação como voluntário na construção de uma ferrovia na Iugoslávia. Como relata Fénelon (1981, p. 84)

Sobre esta experiência Thompson vai se referir com entusiasmo aos novos valores de um socialismo nascente, uma ética cooperativa e uma ênfase nas obrigações dos indivíduos para com seus vizinhos e com a sociedade, citando sempre os versos da canção popular dos voluntários, neste trabalho: “nós construímos a ferrovia e a ferrovia nos construiu”.

Atuando como educador em cursos noturnos para adultos trabalhadores, na Universidade Leeds, estabelece, ao lado de Raymond Williams e Richard Hoggart, reflexões sobre a natureza da pedagogia e suas relações com a cultura. Essa atuação oportuniza a ele valorizar a vivência e a experiência como elementos essenciais à realização de um trabalho didaticamente mais relevante.

Há relatos ainda de que sua obra mais conhecida *A Formação da Classe Operária Inglesa*, escrita nesse período, foi não só influenciada por essa experiência, quanto discutida, em diversos momentos, com estes alunos, também eles, em muitos casos, representantes do operariado inglês.

Ao longo de sua carreira, apresenta uma relação conflituosa com os meios acadêmicos, tendo vínculos transitórios e parciais com Universidades diversas na Inglaterra, Canadá e Estados Unidos, na segunda metade da década de 1960 e na década de 1970. Parte de sua produção é desenvolvida em momentos em que ele não apresentava vínculo formal institucional, recebendo, por vezes, apoios financeiros pontuais, vinculados a trabalhos específicos. Fénelon (1981, p. 84) destaca que “chama a atenção o fato de não ter jamais preparado uma obra especificamente para um grau acadêmico”.

Em 1946, cria um grupo de estudos dedicado à realização de pesquisas históricas em perspectiva marxista ao lado de nomes que viriam a apresentar destaque na área, como parte do campo que veio a ser conhecido como História Social Inglesa, em especial Eric Hobsbawm que posteriormente afirmaria: “A obra de Thompson aliou paixão e intelecto, os dons do poeta, do narrador, do analista”. (HOBSBAWN, 2001, p. 18).

Como intelectual, mesmo sem ter realizado trabalhos de pesquisa vinculados à busca de titulações acadêmicas, apresentou estudos expressivos relativos à História Social da

Inglaterra em especial no tocante à formação da classe trabalhadora, às relações entre os costumes e as leis, e estudos do campo da análise literária. Como destacam Fortes, Negro e Fontes (2001, p. 31 -32).

A necessidade de compreensão histórica do desenvolvimento do capitalismo inglês numa perspectiva marxista tornou-se, assim, o elemento aglutinante das energias intelectuais desses jovens historiadores.[...] reconstruir historicamente o processo de desenvolvimento do capitalismo numa perspectiva marxista passava a ser, imperiosamente, resgatar não apenas os antecedentes históricos que pudessem situar o PC como herdeiro de um longo passado de lutas populares, mas ainda o modo como essas lutas tinham contribuído efetivamente para as conquistas materiais e culturais do povo inglês, assim como a permanente ação repressiva das classes dominantes no sentido de alijar as maiorias populares da condução do processo histórico.

O destaque posto em sua produção como historiador é a de apontar uma “história vista de baixo”, olhando o mundo não a partir de um pensamento único constituído pela instância de poder de cada período, mas como a história de homens e mulheres reais, por vezes anônimos. Para ele, são estes seres que, com suas experiências, resistências e ações práticas, em muitos casos aparentemente passivas, constroem um fluxo histórico que não é marcado por uma evolução, mas entremeado por avanços, retrocessos, conflitos e contradições.

Sua trajetória como ativista político é fortemente afetada por sua ruptura com o partido comunista inglês, ocorrida em 1956. Sob o impacto das denúncias feitas por Kruchev sobre os crimes de Stalin, e com a invasão da Hungria pela União Soviética, Thompson e John Saville saem à frente, denunciando o atrelamento do Partido Comunista inglês ao Partido Comunista soviético, vindo a abandoná-lo em seguida. Sua militância, mesmo fora da instância formal partidária prossegue com alterações posteriores em seu foco de ação. Na década de 1980 prioriza a militância no movimento pacifista anti-nuclear. No entender de Decca (1981, p. 117) “Thompson foi um militante político radicalíssimo que não tinha sua arma numa organização, numa máquina política, nem nas armas, que ele abominava. Sua arma eram as palavras e por isso sempre existiu muita ironia em seus textos”.

Em busca de uma escrita que fosse coerente com o referencial teórico-metodológico adotado, um ponto fundamental foi refletir sobre quem seriam os “sujeitos” a serem ouvidos. Olhar “de baixo” a história da educação especial seria o que?

Rememorando os textos já lidos do campo da história da educação especial, nos damos conta de que sua reconstituição toma por base os documentos oficiais, a história das instituições de maior projeção e os dirigentes que se destacam com suas ações, elementos

também presentes em nossa trajetória de pesquisa. Percebemos, no entanto, na leitura dos textos existentes, serem pouco presentes registros, na perspectiva histórica, das vivências dos professores, dos alunos egressos desses espaços e de seus familiares.

Optamos então por trilhar um caminho em que pudéssemos trazer a voz dos professores, dos técnicos, e de alguns pais de alunos que experienciaram as práticas realizadas nos serviços disponibilizados para a educação de pessoas com deficiência em Roraima, seja em espaços especializados, seja nos espaços de ensino regular que contaram com a presença, direta ou indireta de professores e demais profissionais especializados.

É este sentido da *experiência* dos sujeitos que entendemos poder ser de grande relevância a este trabalho e às reflexões relacionadas à trajetória histórica que a Educação Especial vem tendo em nosso país. Como destaca Thompson (1981, p. 189):

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

Alertamos, entretanto, que ao assumir como perspectiva a necessidade de trazer à tona a voz desses atores não estamos nos colocando na lógica de desenvolver um trabalho no âmbito da História Oral, já que buscamos também tomar como contorno na construção dos retratos desses personagens, o cotejamento de informações que pudemos acessar em documentos oficiais e demais fontes de informação localizadas e que nos permitiram compreender a constituição histórica dos serviços em seu processo de estruturação, com suas dinâmicas, contradições, rupturas e permanências.

Tomamos como critério de seleção dos documentos utilizados nesse trabalho, aqueles que apresentassem mais claramente um painel das vivências cotidianas das instituições tidas como especializadas em educação especial do Estado de Roraima, sejam eles relatórios setoriais, atas de reunião, memorandos e ofícios, convites, planilhas e demais instrumentos produzidos no interior das Unidades e Setores por técnicos e professores em atuação direta com os alunos e seus familiares.

Documentos de âmbito mais genérico como normativas legais, contratos e convênios, dentre outros dessa natureza sejam de âmbito local ou nacional, serão utilizados apenas na medida em que sejam fundamentais ao esclarecimento das vivências do cotidiano escolar.

Trata-se de desafio que tem implicações éticas a serem consideradas, mas que realizaremos cumprindo rigorosamente as determinações estabelecidas pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 196/1996, que normatiza os critérios éticos a serem observados na pesquisa com seres humanos, associadas às deliberações do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal de Roraima<sup>12</sup>.

Em termos de delimitação temporal, também algumas considerações precisam ser feitas. Há registros da existência de pessoas com deficiência já em textos de antropólogos que no início do século XX, realizaram viagens destinadas ao estudo da região, como Koch-Grünberg<sup>13</sup>, (2003 e 2006) por exemplo. Também no processo de entrevistas com adultos que participaram, como alunos, das instituições escolares locais nos anos 1940/1950, há relatos da presença de pessoas com deficiência nos espaços sociais e escolares.

Como nossa problemática de pesquisa, no entanto, refere-se ao processo de institucionalização de serviços de Educação Especial em Roraima, optamos por delimitar como espaço temporal o período compreendido entre os anos iniciais da década de 1970, momento em que registramos os relatos das primeiras ações formalmente delimitadas como classes ou escolas destinadas à estruturação dos serviços e o ano de 2001 que marca importantes reformulações no campo da Educação Especial e da própria Educação brasileira. Na afirmação de Bueno (2004, p. 34) para a Educação Especial “o período privilegiado será a década de 1970, quando esta se constituiu efetivamente como subsistema educacional”. Também Jannuzzi (2006, p. 196) indica que “podemos colocar a década de 70 como um marco divisor da EE, porque até então ela esteve mais sujeita à sensibilidade das associações, principalmente filantrópicas”.

Em âmbito federal, em 1971, o Ministério da Educação e Cultura institui um grupo tarefa com a determinação de avaliar o estado da Educação Especial no país, assumindo esta área como prioritária no I Plano Setorial de Educação. A Lei 5692, de 1971, e o Parecer do Conselho Federal de Educação, 848/1971, enfatizam a necessidade de que sejam implantados

---

<sup>12</sup>Processo nº 111004 – CEP/UFRR aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRR em 02 de dezembro de 2011.

<sup>13</sup>Este autor apresenta um retrato profundo e significativo da situação de Roraima no início do século XX, inclusive tocando em aspectos relacionados à Educação e às relações da sociedade com a deficiência, razão pela qual será reincidentemente citado em nosso texto.



serviços especializados junto aos sistemas de ensino, o que culminará na criação, por meio do Decreto 72.425, de 03 de julho de 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão destinado à coordenação das ações da política educacional para os excepcionais, que passa a ter atuação destacada no campo, em especial nos Territórios Federais, caso de Roraima.

Nas três décadas seguintes, o processo de institucionalização da Educação Especial em Roraima passará por fases distintas e que apresentam peculiaridades significativas em relação aos demais Estados brasileiros, já que seu desenvolvimento se dá no âmbito de ações governamentais públicas em caráter de início de processo e não de reformulação ou ajuste de situações já existentes como é o caso do modelo filantrópico em vigência em outros locais.

O ano de 2001 é marcado pela aprovação do Plano Nacional de Educação através da lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, com metas a serem atingidas ao longo de dez anos e que, no tocante à educação especial, embora aponte a possibilidade de atendimento dos alunos com necessidades especiais no ensino regular, destaca, entre suas metas, o fortalecimento das relações público-privado e de serviços especializados em áreas diversas.

O ano de 2001 é, ainda, o momento em que se dá a publicação da Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB 02 de 2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, destacando entre suas indicações, a prioridade a ser dada para a inclusão escolar de pessoas com deficiência, recomendando, entre outras coisas, que os sistemas de ensino constituam e façam funcionar um setor responsável pela gestão e organização da educação especial.

Trata-se de um momento que demarca, em termos nacionais, um divisor de águas, trazendo, ao conjunto do país, o desafio de assumir a educação especial como modalidade educativa que faça parte da estrutura dos órgãos de gestão educacional, tanto em âmbito estadual, quanto municipal e em que, maiores aproximações com as políticas do governo federal podem se estabelecer.

Em termos locais, verificamos a ocorrência também de períodos diferenciados a saber: do início dos anos 1970 a 1983, quando ocorrem as primeiras iniciativas de constituição de ações no campo da educação de pessoas com deficiência; de 1984 a 1990, em que se dá a institucionalização de serviços e sua fragmentação por áreas de deficiência; e de 1991 a 2001, em que a transformação do Território em Estado e a existência de espaços especializados específicos configura oscilações na constituição da identidade das instituições que por vezes

são categorizadas como *escola* e em outros momentos como *centros* de atendimento especializado.

Na busca de elementos que possibilitassem compreender os processos desenvolvidos na educação especial em Roraima, ao longo do período entre os anos 1970 e 2001, construímos uma trajetória de pesquisa cujo percurso será descrito no próximo tópico.

## **1.6 O percurso da pesquisa**

Desenvolver um processo de pesquisa de natureza histórica, mostrou ser um desafio bastante além do que inicialmente imaginamos. Em primeiro lugar, porque entendemos, já no início do processo de trabalho, que não haveria a possibilidade de alcançar a compreensão da problemática que nos inquietava, em seu processo de estruturação, privilegiando apenas um tipo de fonte de pesquisa ou estabelecendo uma única forma de interrogação das fontes.

Dentre as múltiplas fontes de pesquisa que buscamos, destacamos as entrevistas com professores, técnicos e dirigentes do sistema de ensino e pais de alunos que utilizaram os serviços especializados de educação especial em Roraima, documentos de natureza administrativa, documentos de natureza pedagógica, instrumentos de normatização legal, como Leis, Decretos, Pareceres, Resoluções e Portarias e referenciais bibliográficos diversos como teses, dissertações e livros de memórias produzidos por outros pesquisadores que nos antecederam.

O contato com essas fontes se deu de maneira não linear, havendo um intercalar entre o acesso a documentos, que suscitavam questões que vieram, por vezes, a ser elucidadas em entrevistas; e entrevistas que nos remetiam a outros documentos e questões, numa espiral que, em alguns momentos, aparentava ser inesgotável, e que talvez, efetivamente, o seja, exigindo a disciplina de estabelecimento arbitrário de um momento de “encerramento” do processo de coleta e organização de dados bem como do privilegiar os que nos causassem maior impacto, no movimento de seleção e opção por perspectivas próprios ao trabalho do historiador.

A seleção dos entrevistados foi sendo construída no diálogo com os profissionais em atuação na Divisão de Educação Especial na atualidade e em análise dos documentos já existentes. Alguns indivíduos eram quase que unanimemente referenciados pelos demais colegas como pioneiros. Inicialmente quatro professoras apresentavam um volume maior de indicações. Sequencialmente, estas mesmas professoras trouxeram à tona os nomes de outras colegas ainda passíveis de serem localizadas e, a partir de seus relatos fomos sentindo a

necessidade de estabelecer também contato com outros profissionais que demonstraram ter tido impacto significativo no processo de trabalho. Em anexo, apresentamos um quadro sinótico com informações básicas relativas ao perfil desses entrevistados (ANEXO A).

A análise dos documentos tomou em consideração que estes, por sua própria natureza, podem ter sido produzidos levando em consideração o fato de serem, em alguns casos, elementos que iriam definir o acesso ou não à liberação de recursos financeiros, ou de cargos e benefícios, podendo, em determinadas situações, favorecer ou limitar vantagens político eleitorais. Essa mescla de interesses é potencialmente um motivador para a apresentação de discursos que mascaram ou apresentam informações distanciadas do fato concreto. Neste sentido, o cotejamento dos dados apontados nos documentos com os relatos apresentados pelos participantes da pesquisa, favoreceu uma ampliação da compreensão dos processos em sua totalidade.

É evidente que os relatos das entrevistas, não estão livres de apresentarem-se mesclados a interesses diversos, mas estamos nos pautando pelo alerta posto por Thompson, no tocante ao processo de “interrogação dos fatos” aqui pontuados na forma de documentos ou relatos: “antes que qualquer outra interrogação possa ter início, suas credenciais como fatos históricos devem ser examinadas: como foram registrados? Com que finalidade? Podem ser confirmados por evidências adjacentes? E assim por diante” (THOMPSON, 1981, p.39). Sempre cientes de este ser um “aspecto básico do ofício de historiador”.

Havíamos projetado a realização de apenas um encontro com cada informante, no qual utilizaríamos um roteiro semelhante, guardadas as especificidades do lugar ocupado por cada entrevistado. No entanto, em alguns casos, foi necessária a realização de um segundo processo de entrevista formal, ou de novas conversas informais, de forma a buscar, no acesso à memória dos entrevistados, maior clareza quanto à natureza de alguns documentos e /ou fatos relatados por outros entrevistados.

Nas entrevistas realizadas individualmente, foi solicitado a cada participante que retomasse sua própria trajetória de formação e, quando pertinente, articulasse essas memórias aos espaços e aos fatos ocorridos. Posteriormente, procurando manter ao máximo o desenvolvimento da entrevista em acordo com o fluxo de memória do entrevistado, solicitávamos o detalhamento quanto aos processos de implantação e desenvolvimento da educação especial, com foco na descrição dos espaços, personagens que o utilizavam e relações que ali se desenvolviam.

Estas entrevistas foram realizadas em espaços definidos em acordo com o interesse e disponibilidade do entrevistado. Os contatos iniciais foram, em sua maioria, feitos via telefone em que se informava os objetivos do contato e o que se pretendia tratar em uma conversa presencial. Ajustada a agenda e o local para o encontro entre pesquisador e entrevistado, no primeiro encontro, o pesquisador informava os objetivos de seu trabalho e dava as informações básicas relativas ao andamento dos trabalhos, convidando o entrevistado a contribuir com sua experiência.

No ato de realização da entrevista, esclarecia-se o tratamento ético a ser dado aos dados coletados, apresentava-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para conhecimento e assinatura dos participantes e solicitava-se a autorização para a áudio gravação do diálogo que, após transcrito, foi novamente apresentado aos entrevistados para leitura e validação das informações prestadas, com os eventuais ajustes que estes considerassem relevante fazer.

Estamos cientes da seletividade da memória<sup>14</sup> e, em vários momentos nos deparamos com relatos divergentes entre participantes ou incompatíveis com elementos concretos indicados por fontes documentais. Auxiliando na reflexão sobre a possível fragilidade desses dados, Castanho (2010, p. 73) nos tranquiliza ao recordar que:

A memória, especialmente a individual, não é a solução para todos os problemas historiográficos, como pretende uma certa visão fragmentária da história, muito ao gosto pós moderno. De qualquer forma, a memória é nutriente da história e merece a importância que se lhe dá na teoria da história contemporânea.

Entre os entrevistados que conosco compartilharam suas memórias, priorizamos, os professores, técnicos que atuaram diretamente com os alunos, ex-alunos e pais de alunos egressos das instituições especializadas em educação especial, por entender que estes, com sua vivência do cotidiano dos serviços, são os elementos centrais que nos oportunizariam um olhar “de baixo”, sobre o processo de desenvolvimento das instituições. Isso não invalidou, no

---

<sup>14</sup>“Cabe refletir aqui que a memória é, hoje, referência muito importante para a luta pelos direitos civis, é compreendida como atributo constituinte da cidadania, é valorizada na formação de identidades culturais dos diferentes grupos sociais. Há, nessa revitalização da memória, uma explícita positividade política e a percepção de que a memória é a atualização do passado, ao mesmo tempo que é a aceitação dos traços do passado no presente, da memória como sinônimo da vida” (KAUFMANN e MARTINS, 2009, p. 258 – 259).

entanto, os contatos obtidos com os dirigentes dos sistemas – Secretários de Estado ou Diretores de Divisão, por exemplo, que também foram ouvidos, quando possível.

Estamos aqui lidando com as especificidades de um grupo social que se identifica pela vivência com a deficiência e, como salientam Kaufmann e Martins, (2009, p. 259) “memória e poder estão intrinsecamente associados nas questões de identidade dos grupos sociais.” Além disso, nos alertam que,

Na educação, a retomada das discussões sobre memória tem significado retomar o “lugar do sujeito”, já que a memória, concebida como capacidade cognitiva (a memória/conhecimento) ou como função política (memória voluntária e memória coletiva), permite-nos repensar os sujeitos diretamente envolvidos em processos educativos, por práticas interventoras, ação institucional e regulamentada através de dispositivos de regulação social.

Em relação ao acesso a documentos, é necessário considerar que Roraima é um Estado cuja ocupação por populações não indígenas é relativamente recente, se tomarmos como referência o processo de colonização vivenciado no restante do país. Viveu, ao longo de sua história, um processo de gestão administrativa pautado pela descontinuidade e protagonizado por pessoas, na maior parte das vezes, sem vínculos diretos com a região.

Até recentemente foi administrado por gestores deslocados a esta região para realização das “missões” a que foram designados, por vezes em períodos bastante curtos<sup>15</sup>. Desconhecendo ou conhecendo apenas superficialmente as necessidades e potencialidades locais, estes gestores trazem em sua bagagem suas próprias equipes de trabalho, compostas, majoritariamente, de profissionais também desvinculados da região e que retornam aos seus estados de origem tão logo se considere concluído seu período de permanência. A definição do momento em que esta “conclusão” se dá, normalmente não está relacionada ao trabalho desenvolvido, mas a interesses do campo do poder político.

O Estado de Roraima não tinha, e não tem, até o presente momento, espaço específico em que se dê o arquivamento de seus documentos públicos. Isso é ainda agravado pela tradição local de “apagamento” de pistas feito por um volume expressivo de seus dirigentes ao final dos períodos de gestão, seja no intuito de não deixar elementos de responsabilização por eventuais falhas e desvios, seja no intuito de que o trabalho que entendem ser “seu” e não

---

<sup>15</sup>Ver anexo B.

da comunidade que o remunerou, não venha a ser replicado ou aproveitado por seus sucessores.

Nos momentos de saída, o transporte de documentos públicos para espaços pessoais privados e a destruição, por fragmentação ou queima de documentos, é prática corrente no cotidiano dos órgãos públicos e privados. Eventuais documentos que sobrevivam a essas práticas são, em diferentes ocasiões, descartados como *material velho, inservível* ou deterioram-se pela ação dos fatores climáticos tradicionais da região amazônica: excesso de calor e umidade, além do ataque de insetos, próprios de arquivamentos realizados sem os cuidados técnicos necessários à conservação de documentos históricos.

No exato momento em que realizávamos nossa busca por documentos, tivemos acesso a um farto material composto de documentos em papel, fitas de áudio e vídeo, que se encontrava em um prédio público, cujo telhado desabara pela ação das chuvas. A permanência de documentos da mais alta relevância em um prédio já oficialmente desocupado de onde se retirou todo o equipamento e mobiliário considerado importante indica, por si só, o valor atribuído aos registros documentais oficiais pelos gestores institucionais.

Dessa forma, o acesso a documentos mostrou-se um desafio peculiar, traduzido em uma garimpagem por diferentes caminhos, órgãos e instituições. Em alguns casos, apenas documentos que consideramos “secundários” puderam ser localizados. Citamos, como exemplo, o fato de que, para o entendimento da lógica de formação de professores utilizada localmente na segunda metade do século XX, período em que se qualificaram as professoras pioneiras para a atuação em educação especial, foi necessário privilegiar os indícios coletados pela análise de certificados e históricos de curso dos profissionais participantes, por não terem sido localizados arquivos específicos que registrem a trajetória histórica da formação de professores na Secretaria Estadual de Professores ou no Centro de Formação de Professores de Roraima (CEFORR).

O fato de ter atuado diretamente por alguns anos como profissional da equipe técnica da Divisão de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Roraima, de ter reconhecida uma condição de “roraimada”<sup>16</sup> desde a década de 1990, facilitou o acesso informal a arquivos diversos como os da Secretaria Estadual de Planejamento (SEPLAN) e os de determinados serviços especializados em educação especial. Esses acessos ocorreram, principalmente, pelo apoio de técnicos que atuam diretamente no sistema e que,

---

<sup>16</sup>Expressão popular local com que se categorizam os que escolheram Roraima como local onde construir suas vidas profissionais e familiares, mesmo tendo nascido em outras localidades.

informalmente, abriram as portas para o acesso a arquivos diversos. Solicitações formais a instituições maiores como Secretarias de Estado foram solenemente ignoradas ou simplesmente tiveram seu acesso negado por seus dirigentes, com exceção da SEPLAN, acima referenciada.

Na SEPLAN, encontravam-se, em uma biblioteca de uso interno, acessível à população, documentos como Relatórios e Planos de Trabalho de vários governos desde a década de 1970. São arquivos que têm uma organização pouco clara, mas que são mantidos com o empenho pessoal de profissionais que, apesar das limitações técnicas para a conservação deste material, comprometem-se com sua sobrevida, zelando pessoalmente pela defesa destes ao ataque de cupins, formigas e umidade, e que trabalham com boa vontade e compromisso para sua disponibilização aos pesquisadores interessados.

Nos serviços especializados de educação especial, documentos de natureza diversa como ofícios, memorandos, relatórios, laudos, entre outros, foram localizados. Não são arquivos que guardem uma regularidade temporal, havendo longos períodos em que inexitem quaisquer registros, mas nos permitem o acesso a indícios que, articulados aos relatos das pessoas que vivenciaram os serviços, oportunizaram uma reconstituição da trajetória histórica dos serviços de Educação Especial em nosso Estado.

De maneira geral, dispomos hoje de um total de aproximadamente 22 horas de entrevistas gravadas em arquivos de áudio, contemplando as memórias de 16 pessoas, das quais 11 tem suas falas indicadas ao longo do texto e aproximadamente 8.000 páginas de documentos oficiais<sup>17</sup>, reproduzidos em arquivos xerográficos. Consultamos ainda um acervo de 14 estudos e pesquisas produzidos sobre a história de Roraima e o desenvolvimento de seus sistemas educacionais, na forma de Trabalhos de Conclusão de Curso<sup>18</sup> a saber: 04 monografias, 05 dissertações e 05 teses, além de livros de memória e história de Roraima.

Entre os documentos oficiais, dispomos tanto de documentos públicos como Portarias, Leis e Decretos disponibilizados em diários oficiais, quanto documentos institucionais, como atas de reunião de professores e de professores com pais, diários de classe, projetos internos e, em especial Planos de Ação e Relatórios de Atividade de Governo – Territorial ou Estadual - e das Secretarias de Educação e Assistência Social, por exemplo, destes governos.

---

<sup>17</sup> No anexo C apresentamos uma relação dos principais documentos utilizados neste trabalho.

<sup>18</sup> Apresentamos no anexo D uma listagem relacionando estes materiais, aparentemente um volume pequeno, mas de extrema relevância se considerarmos que não dispomos de Programas de Pós-Graduação em Educação ou em História em nenhuma instituição local.

Estes instrumentos foram interrogados a partir dos questionamentos postos pela problemática de pesquisa que nos inquietou e serão disponibilizados como banco de dados para estudos posteriores nossos, ou de outros pesquisadores que se interessem por temáticas adjacentes ou outros focos dentro dessa temática. Nossa intenção é o direcionamento posterior deste material ao Centro de Documentação do Departamento de História da Universidade Federal de Roraima, atualmente em fase de estruturação.



## **2. PERCORRENDO TRILHAS ABERTAS**

---

Desenvolver um trabalho acadêmico implica, obrigatoriamente num processo de revisão bibliográfica que permita tomar conhecimento da trajetória construída pelos pesquisadores que nos antecederam e refletir sobre caminhos a percorrer que tragam contribuição à produção científica de nosso tempo.

Nesse caso especificamente, refazer as trilhas já percorridas assumiu sentidos vários. Simbolicamente, o uso de trilhas é processo amplamente utilizado pelos povos que tradicionalmente habitavam o espaço que veio a constituir-se no atual Estado de Roraima. Trilhas que possibilitavam a transposição de rios, igarapés e montanhas. Trilhas de aproximação-distanciamento com diferentes perspectivas culturais. Trilhas no rumo da interlocução com as diversas formas do viver humano aqui construídas ou mesclada em práticas transpostas de outros espaços, com referências culturais por vezes contraditórias e conflitantes.

Em nosso caso, um desafio que se mostrava especificamente importante e que abordaremos neste capítulo era a retomada da trajetória de construção de saberes que tivessem como foco a história da educação especial no Brasil. Percorrer as trilhas já abertas pelos tantos pesquisadores que nos antecederam, buscando compreender não apenas os processos históricos salientados por eles, mas também as perspectivas de fundamentação teórico-metodológicas, bem como as delimitações temporais e espaciais adotadas em seus trabalhos.

Nesse sentido, tomamos como pontos de referência a consulta a dissertações, teses e trabalhos científicos apresentados em eventos que se reportassem à temática da História da Educação Especial, bem como a busca de artigos em revistas científicas indexadas que tomassem como objeto a História e a Educação Especial como seus focos específicos buscando compreender o espaço ocupado pela história da educação especial nestes periódicos.

### **2.1 As trilhas da história da Educação Especial no Brasil**

Uma consulta aos trabalhos já publicados que se dedicam ao estudo da Educação Especial no Brasil mostra a existência de reduzido conjunto de autores que tratam das questões históricas da área, reincidentemente tomados como referência por um volume expressivo de pesquisadores seja como fontes originais, seja tomados em outros autores que originalmente, se reportam a esses mesmos autores referenciados.

Destacam-se na produção mais recente, os trabalhos de Jannuzzi (2004) e Mazzotta (2001). Estes autores também são citados a partir de versões de textos que produziram em períodos anteriores como, por exemplo, Mazzotta (1993 e 1996) e Jannuzzi (1985). Interessante apontar serem estes dois autores os que apresentam as mais significativas reconstituições da trajetória histórica da Educação Especial no Brasil.

Seus textos apresentam a cronologia de implantação da educação especial brasileira, apoiados em documentos legais e normativos de órgãos do governo federal; seus reflexos e impactos na coletividade, com o registro do surgimento e desenvolvimento de instituições especializadas e do próprio processo de constituição do campo da educação especial e da formação de profissionais para a área. Sá (1996, p.149) em resenha sobre o – à época, recém-lançado -, livro de Mazzotta, *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*, assim se refere:

Pesquisador metódico e proficiente, Mazzotta conseguiu reconstituir de forma substancial mais de um século de história da educação especial no Brasil, configurando-a no cenário de políticas públicas. Indica as principais tendências, avanços e retrocessos com seus desdobramentos, engendrados por estruturas, personagens, leis e eventos.

Os trabalhos destes autores, coerentes com as práticas de produção historiográfica em utilização em seus períodos de produção, tomaram como fontes de consulta acervos de “documentos institucionais, legislação, ou outras formas de documentos escritos” (KASSAR, 2000). Resenhando o livro de Mazzotta, Sá (1996, p. 149) aponta que:

Ao analisar criticamente textos legais, planos educacionais, documentos oficiais e outros instrumentos, conclui que a educação especial tem sido interpretada como apêndice indesejável, sob a égide da assistência e não do direito.

Outros autores frequentemente citados como referências de base no campo da História da Educação Especial são Pessotti (1984) e Bueno (1991), que apresentam trabalhos com focos mais específicos no campo da educação especial. Pessotti dedica-se às questões que envolvem a deficiência mental em uma perspectiva que analisa as relações com a deficiência mental na história das sociedades ocidentais. Bueno reporta-se à discussão de práticas de segregação e integração de pessoas tidas, à época da realização de sua tese, como excepcionais em estudo realizado no Estado de São Paulo.

De maneira geral, Jannuzzi, Mazzotta, Pessotti e Bueno são indicados como fonte de consulta da quase totalidade dos textos do campo da educação especial posteriormente produzidos que, em algum momento, reportam-se a aspectos históricos desta educação. Apresentam, no entanto, um limite expressivo: os fatos e dados apresentados referem-se normalmente aos impactos das políticas nacionais nas regiões sudeste e sul, com relatos esparsos referentes a instituições regionalizadas em alguns estados do nordeste.

Em uma consulta à produção acadêmica brasileira disponibilizada no Banco de Teses da CAPES<sup>19</sup>, tomado como descritor *história da educação especial*, do conjunto de resumos apresentados, encontramos apenas oito trabalhos, que especificamente tratam de estudos históricos. Uma análise dos resumos dos demais trabalhos apresentados a partir desse descritor indica que no interior das teses e dissertações foram realizadas revisões históricas, como elemento constituinte do texto, fundamentando a análise e a compreensão dos diferentes temas centrais propostos pelos autores, não se tratando de pesquisas de natureza essencialmente histórica.

Dos trabalhos encontrados com o descritor *história da educação especial*, que tem a contribuição neste campo como foco central, seis são dissertações e duas teses desenvolvidas em programas de pós-graduação em Educação e Educação Escolar de instituições públicas de ensino superior, que estudam os processos de desenvolvimento histórico da educação especial em regiões específicas do país, sendo três de estudos da região nordeste, um do norte, um do sul, dois do sudeste e um cujo foco atinge políticas de âmbito nacional. Interessante destacar que são trabalhos desenvolvidos entre os anos de 1997 a 2011 e que utilizam procedimentos metodológicos que superam a perspectiva historiográfica presente nos trabalhos anteriormente existentes, que priorizavam como fonte de pesquisa os documentos escritos.

Estas teses e dissertações, cujos resumos encontram-se disponibilizados no Banco de Teses da CAPES e cujos textos integrais encontram-se em sua maioria integralmente acessíveis em arquivos eletrônicos, se apoiam também em outras bases metodológicas como, por exemplo, a Nova História Social ou a História Oral, trazendo à baila, as vozes dos atores que construíram estas trajetórias sem, entretanto, destacar análises documentais e estudos bibliográficos.

Botura (2006) estuda a história da Educação Especial na cidade de Ribeirão Preto – SP, pelo viés das instituições filantrópicas. Destaca a ausência de políticas públicas como fator determinante do surgimento dessas instituições. Afirma usar pesquisa histórica descritiva,

---

<sup>19</sup>Anexo E.

com abordagem qualitativa, apoiada em entrevistas semiestruturadas, análise documental e consulta a artigos de jornais.

Holanda (2007) traça uma análise histórica da Educação Especial na cidade de João Pessoa- PB, com o objetivo de criar uma fonte documental sobre esta na cidade. Aponta o atendimento especializado como precursor nas transformações sociais que favoreceram a inclusão social de pessoas com deficiência. Indica utilizar a metodologia da história oral, a partir de depoimentos e memórias dos que compõem a Educação Especial em João Pessoa.

Krause (2002) discute a educação de pessoas com deficiência em escolas comuns e suas implicações para as práticas pedagógicas nestas escolas. Trabalha com o que denomina como “história oral temática” de professores e alunos envolvidos neste processo considerado pela autora como inclusivo.

Mattos (2004) ao realizar estudo acerca das políticas educacionais que se efetivam em Sergipe no período 1977 a 2001, acaba por destacar a forma como a criação de órgãos de gestão, incentivada pelo Ministério da Educação a partir da década de 1970 determina encaminhamentos no tocante à formação de professores especializados e implantação de classes especiais neste período.

Souza (2000) objetiva resgatar a história da Educação Especial em Sergipe, com destaque para as trajetórias das instituições públicas, particulares e filantrópicas. Focaliza a trajetória histórica da Educação Especial em Sergipe, no contexto da Educação Geral e da Educação Especial no Brasil e no mundo. Metodologicamente desenvolve uma pesquisa histórica com abordagem dialética, valendo-se da história oral instrumental como técnica.

Souza (1997) realiza uma análise descritiva e crítica do percurso histórico da Educação Especial no Pará, desde sua implantação até o período de concretização do trabalho, baseada em relatos pessoais de 10 sujeitos participantes de entrevistas semiestruturadas através das quais a autora conclui a necessidade de reconstrução de pressupostos teóricos, filosóficos, ideológicos e metodológicos para a construção de uma “escola pública e gratuita de qualidade”.

Rosado (2010) pautando-se na perspectiva da Nova História Cultural, reconstitui a história da educação especial no Piauí no período de 1960 a 1990, a partir das memórias das professoras da educação especial. Apoia-se também em documentos, no intuito de compreender os processos pedagógicos dos serviços especializados de natureza filantrópica ou pública.

Velloso (2010) utiliza-se da perspectiva de reconstituição autobiográfica, para rememorar os caminhos escolares e formativos de um grupo de professores da educação especial do município de Araraquara-SP, considerando como trajetória evolutiva o percurso construído no rumo da inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Rafante (2011) analisa a contribuição de Helena Antipoff, visando compreender sua participação, bem como das instituições criadas por ela, na constituição da educação especial no país. Percorre, em sua investigação, a retomada de aspectos da vida pessoal de Helena, bem como suas ações na área desde a década de 1930 até sua participação nos processos que se desenvolvem até a criação do CENESP em 1973.

Esta consulta ao Banco de Teses da CAPES realizada em janeiro de 2013, com o descritor *história da educação especial* leva a um outro expressivo conjunto de teses e dissertações que não se referem especificamente a estudos que possam ser caracterizados como de natureza histórica. Estes trabalhos, que optamos por não descrever aqui, indicam, em seus resumos, ter realizado revisões históricas da Educação Especial no Brasil, como ferramenta para a compreensão de diferentes temas.

Esse esforço em retomar aspectos históricos da área, demonstra a importância atribuída pelos pesquisadores aos estudos históricos, para a análise de diferentes problemas de pesquisa. Trata-se de trabalhos desenvolvidos em sua maioria em programas de pós-graduação da área da Educação e da Psicologia e Psicologia da Educação, mais de dois terços deles produzidos em instituições públicas de ensino superior.

Alterando os descritores de consulta ao Banco de Teses da CAPES para o âmbito de outras categorias de alunos considerados em nossa Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), como parte da Educação Especial, como os deficientes (mentais, visuais, físicos, auditivos), alunos com altas habilidades ou transtornos globais do desenvolvimento, não encontramos registros de teses ou dissertações. No entanto, ao pesquisar *história da educação de surdos*, seis trabalhos são indicados.

Dos seis trabalhos que se dedicam à história da educação de surdos, cinco foram desenvolvidos em programas de pós-graduação em Educação e um deles em um programa de pós-graduação em Filosofia e História da Educação. Trata-se de quatro dissertações e duas teses. Três deles focam o olhar em perspectivas de estudo de âmbito nacional, sendo os demais estudos regionais: uma das dissertações referente ao estudo de uma política regionalizada no centro-oeste brasileiro e outras duas estudando processos de educação de surdos em municípios do sul do país (Campo Largo e Caxias do Sul).

Duarte (2009) investiga a história da educação de surdos no Brasil, no período de 1961 a 1996, utilizando de análise bibliográfica. Expõe momentos históricos que na perspectiva da autora, foram responsáveis por culminar com a educação que é hoje oferecida aos surdos. A autora explicita ainda a opinião de que a educação bilíngue seja a melhor proposta para a educação dessa população, ressaltando que esta não se concretiza em nosso país pelas condições políticas e legais atuais.

Rocha (2009) analisa em sua tese os efeitos de narrativas dicotomizadas para a história da educação de surdos, tomando como campo de investigação o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Analisa como o INES vem sendo narrado pela produção bibliográfica que se consolidou no campo da educação de surdos a partir dos anos noventa. Utiliza fontes de natureza documental e iconográfica, além de entrevistas. Para a compreensão dos processos de memória e história toma como referência autores como Halbwachs, Le Goff e Duby.

Moro (1997) utiliza de reflexões relativas à História da Educação Especial no Estado do Mato Grosso do Sul, para analisar as políticas de Educação de Surdos efetivadas na década de 1990, naquele local.

Soares (1996) analisa a incorporação do oralismo como método pedagógico para a educação de surdos na década de 1950, através das iniciativas do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Constata que a história da educação da criança surda desenvolveu-se “ao largo das discussões e transformações que envolveram a educação brasileira”.

Gonçalves (2011) reconstitui a trajetória histórica de uma instituição de atendimento a surdos de Campo Largo, Paraná, e sua forma de organização do trabalho didático. Em relação aos procedimentos metodológicos utiliza análise documental e entrevistas semiestruturadas.

Neves (2011) estuda como ocorreu o processo de educação dos surdos em Caxias do Sul no período de 1960 a 2010. Utiliza como método de investigação a História Oral, entrevistando surdos que estudaram em determinada instituição escolar, mas se utiliza também da análise de documentos como decretos de criação, correspondências, livros de atas, projetos pedagógicos e fotografias. Como referencial teórico de análise pauta-se na perspectiva foucaultiana.

Tomando-se como descritor a *história da “educação inclusiva”*, quatro trabalhos indicam, em seus resumos, realizar revisões históricas sobre o que denominam de “educação inclusiva”. Interessante notar que, destes, apenas uma tese de doutorado é produzida no

âmbito de um programa de pós-graduação em Educação de instituição privada, sendo os demais trabalhos desenvolvidos em programas de pós-graduação de instituições públicas em áreas diversas como a Linguística, a Psicologia Escolar e a Música.

Investigando a presença da história da educação especial em periódicos indexados, buscamos inicialmente em revistas científicas especializadas no campo da História da Educação. Dentre estas destacamos a Revista Brasileira de História da Educação vinculada à Sociedade Brasileira de História da Educação; a revista Cadernos de História da Educação, publicada pela Universidade Federal de Uberlândia e o periódico publicado em meio eletrônico pelo grupo HISTEDBR – da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Na Revista Brasileira de História da Educação, não encontramos nenhum artigo cujo tema aborde a história da educação especial. Na revista Cadernos de História da Educação, Miranda (2008), apresenta artigo com resgate histórico da educação especial no Brasil, apoiada em outros artigos produzidos por pesquisadores tradicionais deste campo de maneira geral.

Nas publicações do HISTEDBR, encontramos quatro artigos publicados entre os anos de 2004 e 2009 que tratam em seus temas, de aspectos históricos da educação especial: Romero e Noma (2004) discutem as políticas educacionais brasileiras no campo da educação especial no período pós 1990; Santos (2005) discute a tradição escolar de exclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais em seu processo de construção histórica; Rafante e Lopes (2009) analisam o processo educativo desenvolvido por Helena Antipoff, junto aos chamados “excepcionais”, tomando como foco de análise suas relações com o trabalho; Barbosa, Souza e Toscano (2008), discutem a inclusão da criança com deficiência auditiva como um dos desafios na história das políticas educacionais brasileiras.

Tomamos ainda como focos de estudo, revistas científicas do âmbito da educação como a Revista Brasileira de Educação que concentra a produção de pesquisadores vinculados à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd, que dispõem de Grupos de Trabalho no âmbito da História da Educação – GT 2 e da Educação Especial – GT 15, além da Revista Brasileira de Educação Especial, da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ABPEE.

Na Revista Brasileira de Educação, encontramos o artigo de Mendes (2006) que analisa as raízes históricas do movimento de inclusão escolar de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino e seus impactos na realidade brasileira. Discute a tese de que esta se

dá no movimento contraditório entre o assumir o princípio moral de assegurar os direitos de todos os indivíduos e de representar também a adoção de uma “ideologia importada” como modismo e o artigo de Reily (2007), que discute “o papel da igreja nos primórdios da educação de surdos”. O tema deste artigo foi também apresentado pela mesma autora, na 26ª Reunião Anual da ANPEd, no Grupo de Trabalho Educação Especial - GT 15 com ênfase à abordagem de aspectos históricos relacionados à origem das línguas de sinais.

Na Revista Brasileira de Educação Especial, encontramos a maior concentração de artigos sobre aspectos históricos da Educação Especial. Cumpre destacar, no entanto, que estes em sua quase totalidade são artigos produzidos entre os anos de 1992 e 2000, que tratam de temas específicos da história da educação especial, em alguns casos com foco na realidade brasileira como os artigos de Ferreira (1992), Bianchetti (1995) e Minto (2000); em outros casos, autores como Guhur (1994), Santos (1995) e Odeh (2000) tratam da constituição histórica da educação especial e das relações com a deficiência a partir dos primórdios das sociedades humanas, na realidade europeia e no hemisfério sul respectivamente. Mais recentemente, Sofiato e Reily (2012) apresentam um estudo histórico sobre o primeiro dicionário brasileiro de Língua de Sinais, fazendo uma justaposição deste com a obra francesa que lhe serviu de matriz.

Analisando-se as produções de pesquisa apresentadas nas reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPEd entre a 23ª e 33ª reunião, não existem trabalhos relacionados diretamente à História da Educação Especial no Brasil, nem no Grupo de Trabalho 02, que trata da História da Educação, nem no Grupo de Trabalho – GT 15, que trata da Educação Especial.

Na 34ª Reunião Anual da ANPEd, em um momento em que o GT – 15 trabalha também pela retomada de sua própria história e influências na área, destaca-se o trabalho de Rafante e Lopes (2011) que apresenta um recorte da tese de Rafante (2011) em que a autora, ao estudar a participação de Helena Antipoff no desenvolvimento da Educação Especial no Brasil e o papel das Sociedades Pestalozzi no estabelecimento de políticas públicas em Educação Especial no Brasil, recompõe uma retomada significativa de nossa constituição histórica. Reflexo da importância que se atribuiu a este trabalho foi a realização de minicurso com esta mesma temática, por Rafante na 35ª Reunião em 2012.

Em um ‘sobrevoo’ mais amplo pelo tema, outros textos, focados na história da infância e de grupos sociais tidos como ‘marginais’ também forneceram elementos de apoio e reflexão expressivos. Dentre eles, destacamos Lobo (2008) que, ao estudar os que nomina



como “Infames da História”, faz um apanhado da trajetória social que levou a emergirem, ganharem visibilidade e categorizações (dentre outros) os deficientes e os doentes mentais no Brasil, possibilitando uma maior compreensão do processo classificatório que, nascido do campo do caritativo, passa a constituir-se em questão médica, agregando todas as diferenciações de desenvolvimento e comportamento num mesmo ‘caldeirão’, de onde posteriormente, se iniciam as diferenciações de perfil e necessidades entre os sujeitos tidos como acometidos por doenças mentais e deficiências mentais.

O entendimento desse processo é, sem dúvida, fundamental à compreensão inclusive do como as sociedades vêm pensando esses sujeitos “da falta” como seres em formação e, portanto, sujeitos também da Educação.

Alguns estudos do campo da História da Infância no Brasil, como os organizados por Freitas (2006) e Priore (2010) retratando aspectos diversos da história das crianças brasileiras da colônia aos dias atuais, oferecem uma panorâmica do contexto onde encontram-se inseridas também as crianças que, já no século XX, vieram a ser categorizadas como “alunos da educação especial”. São tópicos gerais que nos auxiliaram na construção de uma visão geral sobre o tema, em especial do nascimento das instituições especializadas filantrópicas no Brasil, levando às reflexões que nos possibilitaram estabelecer o contraponto com a educação especial que se concretizou em Roraima.

## **2.2 Registros da História da Educação Especial em Roraima**

Reportando-nos ao espaço específico de nosso trabalho, o estado de Roraima, não encontramos o registro formal de nenhum texto que tratasse diretamente deste tema, mas nos deparamos com recortes, na forma de capítulos, dentro de outros trabalhos, como os de Brandão (2010), que, ao apresentar, em sua dissertação de mestrado, um estudo de caso sobre o uso de tecnologias assistivas na inclusão escolar de alunos com deficiência visual, desenvolve um capítulo historicizando o contexto local, tomada como referência de base um capítulo da monografia de Magalhães (2003).

Magalhães (2003) produz monografia de conclusão de curso de Especialização em Educação Especial, ministrado pela União das Faculdades de Tangará da Serra (UNITAS) em que traça um perfil dos professores atuantes na Escola Estadual de Educação Especial. Refaz, com base prioritariamente em fontes orais, a trajetória de implantação e implementação desta Escola, foco a partir do qual se disseminaram os demais serviços da área.

Gabriel (1994) ao pesquisar a repetência e evasão de alunos surdos em Boa Vista, em uma monografia de Especialização em Metodologia de Pesquisa, sintetiza, em um tópico, o processo de desenvolvimento da educação de surdos em Roraima.

Batista Jr. (2004) em um trabalho de conclusão do curso de Comunicação Social, realizado na Universidade Federal de Roraima, apresenta um vídeo documentário, tendo como tema o Centro Municipal Integrado de Educação Especial, sob a ótica de seus usuários e profissionais, retomando em um dos capítulos do texto escrito que apresenta o trabalho, o histórico de constituição daquele centro.

Também como trabalho de conclusão do curso de Comunicação Social, Moreira (2003) apresenta o projeto de construção de um site voltado ao uso de Libras, que possibilitasse maior difusão de sinais que considerassem as expressões regionais, apresentando, em um dos capítulos um histórico dos processos de implantação da educação especial em Roraima. São todos trabalhos que se apoiam em documentos oficiais como portarias e decretos, complementados com relatos de pessoas que viveram os processos de implantação dos serviços. Sem terem como foco central a historiografia, apoiam-se em fatos históricos como parte da estruturação do contexto de seus temas de estudo.

Nesses trabalhos, identificamos que a gênese dos serviços especializados destinados à educação de pessoas com deficiências, tem seu surgimento na década de 1970, acompanhando o período em que se intensificam políticas de educação especial em âmbito nacional. Essa gênese dos serviços especializados e dos processos de educação de pessoas com deficiência, ocorrida em um período relativamente recente, favorece a localização, levantamento e organização de fontes documentais nos arquivos dos órgãos existentes, bem como o acesso aos profissionais, alunos e pais de alunos que participaram desse processo de surgimento que foram atores no desenvolvimento dessas ações.

Não sendo o foco central de nosso estudo, mas elementos fundamentais para o entendimento do contexto local, da história de Roraima e da Educação em Roraima, também foram alvo de um olhar mais apurado Monografias de Conclusão de Cursos de Graduação e de Pós-Graduação; Teses e Dissertações que se reportam à História de Roraima e de aspectos ou períodos da Educação em Roraima cuja produção se intensificou a partir dos anos 1990 com a implantação definitiva de Instituições de Ensino Superior que articulam ao ensino a pesquisa sobre a realidade local. É com base nestes trabalhos que buscamos apresentar, no próximo capítulo o contexto geográfico e histórico onde nossa pesquisa se desenvolve.

### **2.3 Educação Especial, filantropia ou direito humano?**

O nascimento das instituições especializadas em Educação Especial no Brasil tem seu registro como iniciado através do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant (IBC) e do Imperial Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), e de outras iniciativas pontuais nascidas da iniciativa de dirigentes federais de cada momento.

Sem dúvida isso demarca um ponto em comum com o que ocorre em Roraima, em que o nascimento dos serviços também se dá como iniciativa dos órgãos gestores de governo, embora deva-se destacar que ocorrem em momentos históricos muito diversos. Entretanto, um diferencial importante se verifica entre estas duas situações: enquanto em âmbito nacional as iniciativas se limitam à criação de instituições pontuais, que atendem a um volume de clientela extremamente limitado em relação à real demanda potencial, em Roraima, todo o empenho se dá no sentido de incorporar o maior volume possível de alunos com deficiências em suas instituições.

Em âmbito nacional, a ausência do Estado na área da educação de pessoas com deficiências leva a sociedade a se mobilizar em busca da criação de espaços para que suas crianças e adolescentes tenham o acesso a participarem da vida social de maneira ampla, a começar pelo acesso à socialização, educação e cultura. Desse movimento, surgem instituições como as APAEs (1954) e Sociedades Pestalozzi (1932), entre tantas outras que passam a tentar suprir essa lacuna. Jannuzzi (2004), Mazzota (1996) e Rafante (2011) são alguns dos autores que tratam desse tema em maior profundidade.

Estas instituições, em sua maioria, de natureza filantrópica acabam sendo organizadas na forma de entidades jurídicas de natureza privada, mas guardando a peculiaridade de receber, ao longo de tempo, por diferentes mecanismos, financiamento através de recursos públicos. Em momentos anteriores aprofundamos esta questão (CAIADO e SIEMS, 2013 no prelo) que encontra-se inserida no Apêndice 1.

### 3. A TERRA DE MAKUNAIMA

---

Roraima é, na voz dos poetas que a cantam e no imaginário mítico que a cerca, a *Terra de Makunaima*.<sup>20</sup> Fonte remota do surgimento de Macunaíma, personagem de Mário de Andrade, tradicionalmente associado a uma pretensa “alma brasileira”: o deus Makunaima faz parte da mitologia de indígenas do tronco linguístico Karib.

Makunaima possui, no imaginário dos povos que o contam/cultuam, um espaço físico de localização. É o habitante, a energia e o próprio elemento de composição do Monte Roraima. Esse monte, localizado já em território venezuelano, dá visibilidade à tríplice fronteira, composta por Brasil, Venezuela e República Cooperativista da Guiana<sup>21</sup> identificada, no senso comum, como a Guiana Inglesa.

Esse caráter transnacional do mito é simbólico das perspectivas que possam embasar o estudo que se debruce sobre nossa constituição local, como povo e como Estado. A noção de fronteiras, não será aqui aprofundada, por não ser elemento chave de nosso trabalho nem tema sobre o qual tenhamos domínio adequado, mas traz indicativos do caráter de ‘juventude’ de nossa formação.

Os povos indígenas que viviam nessas terras antes do período em que se estabeleceram processos de colonização e ocupação por populações não-indígenas dos espaços, transitavam – e seus descendentes continuam transitando - livremente entre os diferentes territórios. Limites impostos pelo estabelecimento arbitrário de fronteiras físicas que atualmente caracterizam *países*, não foram suficientes para determinar a ruptura de concepções que assumem o espaço físico como espaço de vivências míticas e culturais, em detrimento de relações econômicas ou patrimoniais.<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> Com sua tônica em acento agudo no segundo “a”, em acento que se reproduz no “RorAima” e não no anasalado paulistano “ã”.

<sup>21</sup> A partir de 1970, com a reorganização política do país, o termo Guiana foi alterado para Guyana (Oliveira, 2010)

<sup>22</sup> Como analisa Oliveira (2003, p. 25 – 26) “No processo das relações intertribais”, os ‘Caribes’ transformaram em território de seu domínio as vastas regiões pertencentes às bacias dos rios Orinoco (Venezuela), Essequibo (Guiana) e Branco (Brasil), dentro de um processo ecossistêmico distinto do modo de apropriação do mundo natural pelo branco, de modelo econômico e interesse individualista na relação com a terra. Na visão do índio, essa área territorial amazônica definida pela inter-relação entre os seres vivos e o ambiente, respeitando-se o espaço de tempo durante o qual ocorrem os fenômenos naturais relativos aos períodos cíclicos (chuvas, verão, caça, pesca, colheita, etc.), existia como se fosse totalmente uma imensa *maloca*. A unidade habitacional indígena era mudada de lugar seguindo o ciclo da natureza, desvinculado da ideia de posse de um determinado espaço físico para fixação e exploração, concepção esta da cultura do branco, que delimitou áreas territoriais particulares para usufruto dos espanhóis, portugueses, holandeses, ingleses, entre outros grupos da cultura europeia.

No universo do aprendizado no espaço escolar, está a demarcação dos pontos extremos do Brasil como localizados do “Oiapoque ao Chuí”. Chuí, o ponto extremo sul, localizado no Estado do Rio Grande do Sul e Oiapoque, como extremo norte, localizado no Estado do Amapá. Chegando a Roraima se descobre ser Boa Vista a única capital brasileira que se encontra no hemisfério norte, aproximadamente 2°49 acima da linha do Equador localizando-se, portanto, o ponto extremo norte, o Monte Caburaí, no município de Uiramutã, já na fronteira com a República Cooperativista da Guyana. Na reformulação a ser feita no universo de frases convencionadas que nos rodeia, o Brasil vai *do Caburaí ao Chuí*.

Várias outras descobertas também são feitas *in loco*. Este que é, sem sombra de dúvida, um dos pontos menos conhecidos do território brasileiro, cuja chegada à mídia nacional se dá, em geral, pelo envolvimento de seus representantes nos poderes legislativo e executivo em escândalos que ganham destaque nacional ou por conflitos e massacres (reais ou midiáticos) envolvendo questões territoriais, povos indígenas e recursos minerais. De maneira geral, notícias pouco aprofundadas, superficialmente investigadas e mal apresentadas, difundindo “verdades” de pouca consistência e reforçando mitos que se criam nacionalmente sobre a região e seus habitantes.

Não há meios de isolar as relações deste peculiar espaço-tempo com a trajetória trilhada pelos sujeitos que aqui nasceram ou se estabeleceram, nem de compreender estas relações fora desse contexto. Entender os determinantes interpostos pela geografia física, peculiaridades da região e suas gentes além de aspectos históricos da formação do Estado é fundamental para a compreensão dos caminhos trilhados na Educação Especial local.

### **3.1 Roraima no espaço físico**

Estado parte da Amazônia Ocidental, Roraima é um dos nove estados que compõem a chamada Amazônia Legal<sup>23</sup> e faz fronteiras com a República Bolivariana da Venezuela, com a República Cooperativista da Guyana e com os estados do Pará e Amazonas. Com pouco mais de 224 mil km<sup>2</sup>, tem uma extensão territorial superior à de muitos estados brasileiros e

---

<sup>23</sup> A porção brasileira da Amazônia Legal abrange um universo composto de 09 estados: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do estado do Maranhão.

segundo os dados do IBGE do Censo Demográfico de 2010, o menor volume de população em uma densidade demográfica de 2,05 habitante por km<sup>2</sup>.

O imaginário coletivo entende a paisagem amazônica como povoada de florestas altas e densas com forte umidade. Não é esta a situação da maior parte do território onde o Estado de Roraima se localiza. É clássica uma imagem publicada em página dupla em um exemplar da Revista IstoÉ, nos primeiros anos da década de 1990, apontando o que é traduzido como a apresentação de um retrato do desmatamento local. Integra uma das falácias de difícil desmentido, nas relações tumultuadas com a imprensa nacional: a imagem aérea apresenta como se resultado de devastação fosse, uma ampla região do chamado *lavrado* denominação dada a uma área típica de savana estépica - que cobre cerca de 1/3 do território, onde não houve – pelo menos nos últimos milênios -, cobertura de árvores que pudessem ter sido derrubadas.

Lavrado é a denominação convencional atribuída à vegetação existente na área denominada como Campos do Rio Branco e que se constitui como uma região de savana, composta pelas presenças de gramíneas e de esparsas árvores resistentes como o caimbé e o murici. Trata-se de região cujo relevo plano e extenso, favoreceu a ocorrência de maior povoamento.

Nestas áreas, são abundantes pequenos cursos d'água – os igarapés - , cujo fluxo de água varia intensamente ao longo do ano em acordo com as estações: de águas (abril a setembro) ou de estiagem (outubro a março). Além dos igarapés, são também comuns na área dos Campos do Rio Branco, lagoas de tamanho variável, em formato circular cujo diâmetro também se altera ao fluxo das estações.

Purceno (1999, p. 18) registra um aspecto relevante do contexto local: “as relações com o clima são essenciais no cotidiano das pessoas em Boa Vista, as sensações de conforto ou desconforto corporal são ‘ditas’ por suores e palavras, elas permeiam insistentemente os dias de chuva ou de sol” inclusive com impactos significativos em condições de saúde que podem implicar no desenvolvimento de condições de situações causadoras de deficiência, como, por exemplo, a incidência de deficiências de audição, cuja causa pode ser associada como possivelmente decorrentes da malária.

O relevo marcado por áreas planas predomina na região mais central do Estado, onde se localiza a capital e onde temos a maior concentração de espaços urbanos e de regiões com produção agropecuária, sem guardar qualquer semelhança com as imagens tradicionais das florestas que compõem o imaginário acerca da região amazônica.

Apenas nas regiões oeste e sudoeste do Estado, encontramos a Floresta Tropical densa, formada por uma cobertura vegetal cujas árvores podem ter de 25 a 50 m. Já no Baixo Rio Branco, região de mais elevada umidade, com frequentes inundações, temos uma vegetação florestal baixa denominada de Campirana. (MAGALHÃES, 2006)

Nas fronteiras do Estado concentram-se planaltos onde grandes serras implicam em acidentes geográficos que dificultam o trânsito e cujo acesso, mesmo com registro de incontáveis riquezas minerais tem, historicamente, sido limitado.

Ao contrário também de outros estados localizados na Amazônia Ocidental, a condição de relevo acidentado se estende aos principais rios, que apresentam cachoeiras, quedas, corredeiras e bancos de areia que os fazem intransitáveis nos períodos de estiagem; mesmo no inverno, pouco seguros para o uso como vias de navegação, sendo este, um dos fatores que contribuiu para que a ocupação territorial ocorresse com maior intensidade apenas a partir de meados do século XX com o incremento do transporte aéreo e a concretização de abertura de estradas que deram acesso ao centro urbano de maior representatividade, Manaus.

A exceção a este quadro é o Rio Branco, que atravessa o Estado de norte a sul (no sentido do Rio Negro), em cujas margens se estabeleceram os primeiros povoados que, na atualidade, tornaram-se municípios, ainda assim sendo apenas parcialmente navegável, em períodos restritos do ano, tendo sido a artéria por onde se deu o povoamento de Roraima.

Caminhos terrestres utilizados pelos indígenas, surgem registrados já nos mapas holandeses do século XVII como orientação ao viajante que navegava do litoral em direção ao Rio Branco. Interligam rotas que atravessam o território como trilhas que em si já representam uma marca cultural dos povos indígenas dessa região das Guianas como mecanismos de comunicação entre o litoral e o interior representado pela região do Rio Branco em Roraima. São trilhas, entretanto, que aparecem nos registros etnográficos como desafiadoras, mesmo na presença de guias experimentados na região e sua apropriação, ou a criação de caminhos alternativos para locomoção dos europeus que por aqui vinham se instalar deu-se mais tardiamente.

Em termos de condições climáticas, dispor de apenas duas estações: a das chuvas (chamada inverno) e a de secas (verão) é característica comum da região amazônica. No entanto, por localizar-se quase totalmente no hemisfério norte, não há coincidência entre as épocas de chuvas com Manaus (por exemplo) que é a capital mais próxima de Boa Vista. Enquanto em Roraima a seca é intensa em janeiro e dezembro e o pico das chuvas em junho e julho, o Amazonas vive exatamente a situação inversa. Se considerarmos que o único acesso

rodoviário ao restante do Brasil se dá pela estrada federal denominada BR 174 que liga Pacaraima (extremo norte de RR) a Manaus (capital do Amazonas) temos que, ao longo de todo o ano, algum dos trechos da estrada (precária e “mina de ouro” das empresas de engenharia que a ‘refazem’ todo ano) estará com trânsito restrito.

O regime de chuvas da região tem um impacto significativo na organização dos grupos sociais, com implicações culturais e econômicas significativas. Ainda em termos climáticos, guardadas as discrepâncias esperadas para um território tão amplo, registramos na capital e seu entorno, temperaturas elevadas, com médias entre 26 e 30 graus ao longo do ano e variação ao longo do dia que dificilmente excede 10 graus. As altas temperaturas são ainda marcadas pela ocorrência de ventos e por um índice de umidade menos intenso que nas regiões de floresta.

É uma natureza que surpreende aos migrantes do Brasil e do exterior, ‘estrangeiros’ que buscam transpor seus limites. É uma natureza que segue uma lógica própria que nos permite categorizá-la como ‘indomável’. Na cultura popular, o poeta canta como defensor da Amazônia<sup>24</sup>, o mosquito da malária, um dos inimigos naturais que vem, ao longo dos séculos, dificultando, e em alguns casos, impedindo a fixação humana na região.

Na atualidade, o acesso à Roraima ainda se dá prioritariamente por via aérea. Mesmo com a existência da BR – 174, que faz a ligação de Manaus a Pacaraima, passando por alguns dos municípios com maior representatividade populacional, o acesso por via terrestre é limitado pelas más condições de trafegabilidade que torna o percurso já por si bastante longo – aproximadamente 800 quilômetros entre as duas capitais – em um trajeto bastante desconfortável e que se encerra na chegada a Manaus, cuja saída rumo aos demais estados brasileiros só se dá por via aérea ou fluvial em trajetos cuja distância é demarcada em dias.

Esta peculiaridade, dado o alto custo do transporte aéreo em nosso país, torna Roraima, ainda na atualidade, um lugar cuja trajetória de acesso se aproxima em termos de valores e de horas gastas no deslocamento (em função das escalas e conexões) ao acesso à capitais norte-americanas ou europeias. A isso se acrescem as dificuldades de comunicação ampliadas pela lentidão do acesso às novas tecnologias, cuja chegada em geral se dá de maneira tardia e com custo restritivo. Só a título de ilustração, no momento em que se dá a produção desta tese, o acesso à rede de internet em banda larga é realidade apenas em

---

<sup>24</sup> Hoje quem defende a Amazônia / é o mosquito da malária, /se não fosse esse mosquito /a floresta virava palha, /salve, salve, salve ele/ viva sua febre incendiária /o maior ecologista da Amazônia /é o mosquito da malária, /não adianta SUCAM /jogar DDT na sua área, /super-defensor da Amazônia /é o mosquito da malária. (Armando de Paula e Eliakim Rufino acessível em <http://www.youtube.com/watch?v=uYVXAmwpFfY>)



algumas ruas da área central da capital e, os municípios do interior, em sua maior parte, dispõem de internet apenas em polos da UNIVIRR – Universidade Virtual de Roraima.

São condições geográficas que impactam significativamente as condições de formação, de construção de conhecimentos, de pesquisa e de acesso às práticas convencionadas nos maiores centros de produção e difusão do saber do país. Ao tempo que esta limitação restringe a aplicação de saberes já convencionados, abre uma possibilidade de abertura para a adoção de práticas não convencionadas, um dispor-se ao novo, ao diverso. Esta abertura dá-se de maneira ainda mais intensa se considerada a mescla de culturas e etnias que ocupam esse espaço.

### **3.2 Filhos de Makunaima, Roraimenses e “Roraimados”**

Nos 15 municípios que atualmente<sup>25</sup> compõem o Estado, vivem 450.479 habitantes, sendo 284.313 residentes na capital Boa Vista. Embora, número inexpressivo se comparado com algumas cidades de porte médio do interior do país, deve-se considerar que, por tratar-se de uma capital, a infraestrutura urbana de Boa Vista é extremamente diversa do que se poderia supor para um município com menos de 300 mil habitantes, já que o fato de ser uma capital acarreta em um processo de cobertura de organismos, instituições e empresas peculiar às necessidades dessa condição.

Dos demais municípios, destacam-se Caracaraí, com 18.398 habitantes, Rorainópolis, com 24.279 habitantes; e Alto Alegre com 16.448 habitantes. Os dados demográficos apontam para um crescimento relativamente recente e acelerado em termos percentuais, por fatores que, mais a frente, sinalizaremos.

Caracaraí foi, por muitos anos o único município além da capital, e, posteriormente até 1997, o segundo município em termos de volume populacional e de importância no fluxo de relações estabelecidas no Estado. Localizado 642 km ao norte em relação a Manaus e 140 km ao sul de Boa Vista, constitui-se no ponto limite de navegabilidade do Rio Branco, onde a presença de cachoeiras e quedas d'água começa a inviabilizar o acesso de embarcações aptas ao transporte de gêneros e pessoas. Um dos indicativos da relevância deste município de maneira geral e para este estudo em particular, é o fato de que é o segundo e até o momento

---

<sup>25</sup> Os dados apontados neste tópico são do IBGE, Censo Demográfico de 2010.

único município a contar com uma unidade escolar especializada em Educação Especial, o Centro Estadual de Atendimento Educacional Especializado Denise Messias Santos, inicialmente denominado de Centro de Educação Especial de Caracarái.

O crescimento vertiginoso da população a partir da década de 1970 é um demarcador expressivo das novas situações que se apresentam para o Estado. Este crescimento vertiginoso das últimas cinco décadas é, em alguns momentos, duas vezes mais significativo do que o da Região Norte como um todo, mas excede em muito o crescimento do país. Pela forma como se dá o processo migratório, que trataremos em maior detalhe mais adiante ainda em 2010, dos 450.479 habitantes, 105.620 ainda concentram-se na área rural.

Tabela 01 - População e crescimento Brasil, Região Norte e Roraima

| ANO         | HABITANTES | *TAXA DE CRESCIMENTO/RR | TAXA DE CRESCIMENTO/NORTE | TAXA DE CRESCIMENTO/BRASIL |
|-------------|------------|-------------------------|---------------------------|----------------------------|
| <b>1940</b> | 10.514     | -                       | -                         | -                          |
| <b>1950</b> | 18.116     | -                       | -                         | -                          |
| <b>1960</b> | 29.489     | 5,0                     | 3,6                       | 3,2                        |
| <b>1970</b> | 40.885     | 3,3                     | 3,6                       | 2,8                        |
| <b>1980</b> | 79.121     | 6,8                     | 4,9                       | 2,5                        |
| <b>1991</b> | 217.583    | 9,6                     | 4,2                       | 1,9                        |
| <b>2000</b> | 324.397    | 4,5                     | 2,3                       | 1,6                        |
| <b>2010</b> | 450.479    | 3,3                     | 2,1                       | 1,2                        |

Fonte IBGE – Censos demográficos \*Taxas de crescimento geométrico

O IDH – Índice de Desenvolvimento Humano (2009) é de 0.749, o que coloca Roraima como o 13<sup>a</sup> melhor índice na comparação com outros estados brasileiros e que o aproxima da perspectiva de ter um índice de desenvolvimento considerado alto. A expectativa de vida ao nascer é de 70,6 anos<sup>26</sup>.

Temos, segundo a análise da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD), do ano de 2010 e dados do Censo 2010, uma taxa de analfabetismo de 7,7% entre pessoas de 15 anos ou mais e índices de acesso à escola em constante elevação, sendo que 52.248 pessoas encontram-se matriculadas no ensino fundamental, 11.630 cursam o ensino médio e 7.651 tem acesso à educação pré-escolar.

<sup>26</sup> Síntese dos Indicadores Sociais. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Tabela 1.4 - Taxa de fecundidade total, taxa bruta de natalidade, taxa bruta de mortalidade, taxa de mortalidade infantil e esperança de vida ao nascer, por sexo, segundo as Grandes Regiões e Unidades da Federação - 2009. Página visitada em 19 set. 2010.

Embora apresente sérias dificuldades em seus processos de educação, a população de Roraima apresenta índices de conclusão de ensino fundamental e médio que se destacam entre os mais altos do país, acima, inclusive da média nacional e bastante acima da média da região norte. Sem dúvida, um elemento que faz com que se sobressaiam alguns aspectos da qualidade de vida que, quem aqui vive, sente em seu cotidiano:

Tabela 02 - Índices de conclusão da Educação Básica: Brasil/Região Norte e Roraima

|                            | <b>Jovens de 16 anos que concluíram o Ensino Fundamental</b> | <b>Jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio</b> |
|----------------------------|--|--|
| <b>Roraima (2009)</b>      | 66,70%   | 56,70%   |
| <b>Região Norte (2009)</b> | 49,80%   | 36,60%   |
| <b>Brasil (2009)</b>       | 63,40%   | 50,20%   |

Fonte PNAD/IBGE 2010

As fragilidades ainda existentes no mapeamento estatístico da população com deficiência são comuns a todo o país, mas, em termos oficiais, Censos do IBGE apontam o seguinte mapa de presença de pessoas com deficiência em Roraima:

Tabela 03 - População com deficiência em Roraima

| <b>População com deficiência em Roraima</b>   |                            |
|---|----------------------------|
| <b>Deficiência visual</b>   | Não consegue de modo algum |
|   | Grande dificuldade         |
|   | Alguma dificuldade         |
| <b>Deficiência auditiva</b>   | Não consegue de modo algum |
|   | Grande dificuldade         |
|   | Alguma dificuldade         |
| <b>Deficiência Motora</b>   | Não consegue de modo algum |
|   | Grande dificuldade         |
|   | Alguma dificuldade         |
| <b>Deficiência Intelectual ou mental</b>  |                            |
| <b>Total de pessoas com deficiência</b>   |                            |
| <b>Percentual de pessoas com deficiência em relação ao total da população</b>   |                            |
| <b>Percentual de pessoas com deficiência em relação ao total da população se excluídas as que afirmam ter apenas "alguma dificuldade"</b> |                            |

Fonte: Censo 2010 – IBGE

Na constituição da população roraimense, dois elementos precisam ser destacados: a presença indígena e a chegada massiva de migrantes de vários estados brasileiros nas últimas décadas. A questão da migração será posteriormente aprofundada, por suas relações diretas com o tema de nosso estudo e pela contemporaneidade de sua intensificação em relação ao

período sobre o qual iremos nos debruçar. Neste tópico, focaremos a questão da presença indígena no estado de Roraima.

Na literatura, na mídia ou em textos didáticos, é comum observarmos referências ao índio brasileiro. Este sujeito apresentado no singular, que tem no calendário nacional uma data comemorativa própria, com perfil homogêneo apresentado nos livros didáticos mais tradicionais, não me foi possível encontrar em Roraima.

A presença indígena é plural. A perspectiva “tudo índio, tudo parente”<sup>27</sup> demarcada na canção, retrata não uma unidade homogênea, mas uma pluralidade que no dissenso e no consenso se reconhece como comunidade. Etnias diversas. Mitologias diversas. Unidas por questões e conflitos semelhantes, enfrentados, no mais das vezes, de maneira diversa. Participação ativa na cena cultural e nas atividades econômicas. Presença na vida urbana e na atividade econômica do campo. Presença como trabalhadores em posição subalterna, como funcionários públicos das camadas médias e também como dirigentes em órgãos públicos ou privados e proprietários de pequenas empresas comerciais e de serviços.

Com as conquistas efetivadas na constituição de processos educacionais compatíveis com os interesses e necessidades das comunidades<sup>28</sup>, é crescente o volume de indígenas - que como tal se reconhecem -, que concluem o ensino superior – inclusive em nível de pós-graduação e retornam para trabalhar na defesa dos interesses manifestos por suas comunidades e, em alguns casos, de buscar recuperar-se, enquanto povo, dos danos culturais, materiais e humanos que a chegada dos colonizadores trouxe a estas comunidades.

As populações indígenas têm um papel expressivo no processo histórico de desenvolvimento do Estado. Um papel que, a cada dia mais, se constata não ser de subalternidade passiva ao estrangeiro colonizador, mas que também é demarcado por resistências ativas, enfrentamentos do poderio do dominador<sup>29</sup>, com consequências que não

---

<sup>27</sup> Tudo Índio, Tudo parente (Letra e Música de Eliakim Rufino) Eu conheço Wapixana que mora no treze/E ele sabe de outros cem/Que também moram lá/Muita gente índia, muita gente/No conselho indigenista/Macuxi de São Vicente//Tudo índio, tudo parente/Em cada bairro da cidade/Cada tribo tem o seu representante/Os Tuxauas se reúnem/Toda semana/Na associação do Asa Branca/Tudo índio, tudo parente/Eu conheço Yanomami que vende sorvete/E um pedreiro Taurepang que vive de biscate/As mulheres índias/Longe da maloca e da floresta/Sobrevivem como desempregadas domésticas/E os milhares de meninos e meninas/Fazem papel de índio no Boi/Durante as festas juninas/Tudo índio, tudo parente.

<sup>28</sup> Atualmente, na Universidade Federal de Roraima há o Instituto Insikiran de Educação Indígena que oferece os cursos de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena destinado a formação de professores para escolas indígenas, o curso de Gestão Territorial Indígena e encontra-se aprovado para início em 2013 o curso de Gestão em Saúde Indígena. Além disso, há a abertura de vagas específicas para indígenas, através de um processo seletivo especial para os demais cursos de bacharelado e licenciatura da UFRR.

<sup>29</sup> Para maior aprofundamento ver Koch-Grünberg (2003) e Vieira (2007).

podem ser desconsideradas na definição dos tempos em que esta ocupação do espaço se deu e nas formas pelas quais se configurou.

Dentre os grupos étnicos destacam-se os Macuxi – nomenclatura que acabou sendo estendida a todos os nascidos no Estado de Roraima -; os Wapixana; Taurepang; Ingarikó, Waimiri-Atroari, Wai-wai, Patamona, Yekuana, entre outros. A definição de uma estatística quanto à população indígena guarda em si complexidades em face da miscigenação e dos diferentes critérios para que se defina o que especificamente caracterizaria o pertencimento <sup>30</sup> a uma etnia indígena.

Em Freitas (2009, p. 31), há indicações de dados que oscilam entre os 30.715 indígenas, na perspectiva da FUNAI, e de 41.525 indígenas nos dados considerados pela SEPLAN – Secretaria de Planejamento do Estado (dados do ano 2007). O Censo Demográfico do IBGE 2010, destaca Boa Vista como o 8º município brasileiro em números absolutos de população indígena: 8550, se considerado apenas o critério de população urbana, subimos para a 6ª posição, além de termos também no estado o 8º município em números absolutos de população rural indígena, Alto Alegre, com 7457 indígenas auto declarados. Ainda segundo o Censo do IBGE 2010 em todo o Estado temos 55.922 indígenas, e 18742 tem idade abaixo de 10 anos. Dos 37.180 indígenas com idade acima de 10 anos 11.216 ainda não são alfabetizados, índice bastante elevado em comparação com a população não indígena.

Em termos educacionais, registra-se, além da presença expressiva de crianças indígenas nas escolas urbanas e rurais, a existência de 228 escolas estaduais e 71 escolas municipais exclusivamente indígenas, em torno de 10% das escolas registradas no Censo Escolar 2010. Dentre as estaduais, 41 possuem o ensino médio e dentre as municipais, 71 já possuem Educação Infantil, com currículos e materiais didáticos que caminham para maior adequação aos interesses e necessidades das comunidades e, em alguns casos já dispendo de calendários específicos. Nestas escolas, as lideranças das comunidades indígenas, com seu exercício histórico de liderança comunitária, têm participação ativa nos conselhos escolares e entreveem junto aos sistemas para que os professores sejam preferencialmente da própria comunidade indígena, o que, na maior parte das localidades, já vem sendo alcançado.

Em 2012, pode-se contar com 165 professores graduados na Licenciatura Intercultural Indígena, oferecida desde 2003 pela Universidade Federal de Roraima, além de 240

---

<sup>30</sup> Pela legislação em vigor e pelos critérios adotados pelo IBGE o pertencimento a uma etnia baseia-se em um parâmetro auto declaratório, entendido como verdade a forma de identificação que o sujeito adote.

professores indígenas atuantes e ainda cursando esta licenciatura; e de aproximadamente 920 professores que possuem o curso de magistério de nível médio, dentre estes, inclusive professores da etnia Yanomami, comunidade que tem forte projeção internacional, sendo reconhecidos como um dos povos que manteve um dos maiores distanciamentos das populações tidas como “civilizadas” do planeta.

A presença de crianças com deficiência nas comunidades indígenas é tema controverso, do qual não nos foi possível obter dados confiáveis. Encontramos registros de antropólogos quanto à presença e inter-relações de pessoas com deficiência em comunidades indígenas. No capítulo seguinte, apresentaremos os registros de Koch-Grünberg (2003) sobre indígenas com deficiência que encontrou na expedição que realizou no início do século XX. Na atualidade os dados da presença de crianças, adolescentes e adultos indígenas na população e nos espaços escolares são pouco confiáveis.

Uma consulta aos dados do Censo Escolar 2010 aponta que, entre os 14.820 alunos indígenas matriculados em escolas de Educação Básica em Roraima existem 31 alunos indígenas com algum tipo de deficiência:

Tabela 04 - Matrículas de indígenas com necessidades especiais

| <b>Categorizações</b>       | <b>Roraima</b> | <b>Brasil</b> |
|-----------------------------|----------------|---------------|
| <b>Cego</b>                 | 0              | 14            |
| <b>Baixa Visão</b>          | 4              | 154           |
| <b>Surdez</b>               | 4              | 90            |
| <b>Deficiência auditiva</b> | 8              | 144           |
| <b>Surdo cegueira</b>       | 0              | 14            |
| <b>Deficiência Física</b>   | 6              | 200           |
| <b>Deficiência mental</b>   | 12             | 446           |
| <b>Deficiência múltipla</b> | 4              | 60            |
| <b>Autismo</b>              | 0              | 11            |
| <b>Síndrome de Asperger</b> | 0              | 15            |
| <b>Síndrome de Rett</b>     | 1              | 8             |
| <b>TDI</b>                  | 0              | 57            |
| <b>Altas habilidades</b>    | 0              | 27            |
| <b>Total</b>                | 31             | 1.079         |

Fonte: Censo Escolar 2010 - microdados

Não encontramos, entretanto, registros referentes à existência de estudos sobre esta situação no Estado de Roraima e, mesmo no curso de formação de professores para a educação indígena, oferecido na Licenciatura Intercultural da UFRR, esta é ainda uma temática que não se apresenta em nenhum ponto do currículo.

Analisando o desenvolvimento de Roraima nas três últimas décadas do século XX, em seus aspectos políticos, econômicos e as relações de poder que aqui se estabeleceram Santos (2004, p.249) assim se refere:

Sua história recente difere do Pará e do Amazonas, que cedo conheceram uma vida urbana, estruturada a partir de uma economia de exportação e um passado político de autonomia após 1891, realidades essenciais para o surgimento de uma elite econômica e política. Roraima, estaria pois “atrasada” mesmo em relação aos seus vizinhos da Amazônia e seus governantes, todos nomeados pelo governo central, traçariam planos para mudar essa realidade.

Entendemos que esse “atraso” a que se refere o autor pode ser visto sob várias perspectivas e tem dado aos habitantes locais, inclusive, em alguns momentos, a possibilidade de assumir uma posição inovadora ou pioneira – como no caso das políticas de Educação Especial aqui implantadas, já a partir da lógica da Educação e da participação das pessoas com deficiência como sujeitos da educação e cujos direitos deveriam estar assegurados no âmbito dos recursos públicos, em contraponto ao seu posicionamento como sujeitos da assistência social de natureza filantrópica, que ainda hoje prevalece em tantos estados brasileiros.

Compreender o contexto social, cultural, econômico e as relações de poder que aqui se estabelecem, bem como a estruturação – em alguns casos tardia – dos sistemas de educação, torna necessária a apresentação de um breve relato dos processos históricos que envolvem a Amazônia setentrional. Trata-se de uma história que recentemente começou a ser escrita, mas que já conta, nas duas últimas décadas, com estudos desenvolvidos principalmente no âmbito das instituições de ensino superior que aqui se estabeleceram, seja por seus docentes, em processo de formação, ou em atividades de pesquisa, seja pelos discentes que vão se constituindo enquanto pesquisadores do universo local.

Um dado de nosso contexto econômico que entendemos ser de extrema relevância é a inexistência de uma elite capitalizada a dominar processos de produção local. Referimo-nos aqui ao fato de que o desenvolvimento econômico de nosso estado não se dá a partir da ocupação de produtores rurais ou industriais que para cá transfiram recursos de maior porte. De maneira geral, as atividades iniciam-se com o trabalho humano de pequenos comerciantes ou pequenos produtores que, lentamente, se estruturam economicamente.

A inexistência de capitais na indústria, no comércio ou no setor de serviços, com a pulverização dos processos entre uma pequena burguesia, dependente dos recursos financeiros

advindos do salário dos funcionários públicos federais gera e fortalece vínculos de dependência e paternalismo em todas as áreas, fortalecendo a criação de vínculos de dependência inclusive com as lideranças ocupantes de cargos eletivos nos poderes legislativo ou executivo.

### **3.3 O Brasil do extremo norte: uma história de 'nacionalização' recente**

Muitas são as nuances a serem desveladas no entendimento da trajetória de ocupação da vasta dimensão territorial que compõem a região amazônica. Neste sentido, autores como Reis (1989), Farage (1991 e 1997), Becker (1994) dentre outros, traçam perfis expressivos. Como destaca Oliveira (2003) “de certo modo, parte da história de Roraima, nos três primeiros séculos de contato entre europeus e índios, está associada à história de Portugal e sua disputa por terras que se localizavam além do chamado Meridiano de Tordesilhas”.

É uma trajetória marcada pelos limites impostos por uma natureza que aos europeus se apresentava indomável, em um território inacessível, apesar de “percorrido com intimidade pelas etnias indígenas” (OLIVEIRA, 2003, p. 57).

Santos (2010, p. 18) destaca o crescimento da produção acadêmica no tocante a “pesquisas voltadas para a compreensão das relações sociais e políticas que permearam a constituição da História de Roraima” em especial as “pesquisas voltadas para: Organização Indígena, Migração e Garimpo”. Esta trajetória de aprofundamento de estudos acompanha a implantação da Universidade Federal de Roraima, ocorrida a partir de 1990, e também o crescimento de Programas de Pós-Graduação em outras universidades brasileiras que acolheram e apoiaram a execução de projetos de estudiosos que tomaram Roraima como seu foco de interesse.

Como meio de acesso aos aspectos essenciais à construção de uma compreensão sobre a constituição histórica do contexto social, econômico e cultural no qual se desenvolve a estruturação da Educação Especial – objeto específico de nosso estudo - , pautamo-nos em um elenco de teses e dissertações produzidas por docentes da UFRR em seus processos de capacitação em nível de pós-graduação, bem como em Monografias produzidas em Cursos de Pós-Graduação Lato –Sensu como, por exemplo, a especialização em História Regional oferecida pelo Departamento de História do Centro de Ciências Humanas da UFRR entre os anos de 2005 e 2011. Destacamos aqui os trabalhos de Oliveira (2003), Santos (2004), Vieira



(2007), Freitas (1991 e 1993), Santos (2010), Santos (2000), Souza (2004) e Magalhães (2006).

Os textos de História do Brasil, em especial os produzidos para uso didático, reportam-se, de maneira geral, a processos de colonização ocorridos no centro-sul do país, com as habituais digressões à região nordeste do país, pontuando o acesso à região amazônica, no mais das vezes, como parte das Entradas e Bandeiras. Há um silenciamento da trajetória peculiar vivenciada pelo norte brasileiro e é sobre este aspecto que iremos aqui nos debruçar.

Como destaca Oliveira (2003, p. 20): “existe uma ausência ou um embate de paradigmas na historiografia brasileira, no que se relaciona às pendências fronteiriças entre os portugueses e as outras nações europeias (Espanha, França, Holanda e Inglaterra) na Amazônia setentrional”. Há ainda, segundo este autor, um olhar pouco aprofundado em relação ao “dinamismo político e econômico internacional ligado ao Tratado de Tordesilhas e à União Ibérica”(idem).

A união ocorrida entre Portugal e Espanha, em determinado período, fortalece a ocupação que estas nações estabelecem sobre a região atualmente identificada como América Latina. Esta União das Coroas Ibéricas é assim descrita por Oliveira (2003, p. 21):

Relativo ao período histórico entre 1580 até 1640, quando da morte do cardeal Dom Henrique (1580), rei de Portugal, sem deixar herdeiros diretos, o reino português passou para o poder de Felipe II, rei de Espanha. A união entre as duas Coroas (portuguesa e espanhola) ampliou o poder político ibérico nas terras do Novo Mundo e despertou reação agressiva entre as outras nações europeias, que disputavam o comércio internacional.

Esta reação ao poderio ibérico, por parte de outras nações europeias, teve consequências significativas na região amazônica como um todo. Querendo também ocupar espaços no amplo território que se apresentava naquele momento, estes reagem com a invasão das colônias por caminhos diversos dos utilizados pelos portugueses e espanhóis.

A ampliação do domínio europeu sobre a região amazônica ocorre em função da maior proximidade do rio Amazonas com o Oceano Atlântico e facilitadas pelas correntes marinhas e direção dos ventos, que encurtavam o tempo de viagem à Europa, em detrimento dos acessos aos portos do Rio de Janeiro ou Salvador.

Esta condição geográfica favorecia que as comunicações marítimas entre Europa e Amazônia fossem mais rápidas, mais fáceis e menos passíveis de controle e interferência do

que com o sudeste do Brasil, onde os portugueses já haviam estabelecido alguns pontos de domínio, inclusive com a construção de portos e instalação de vilas.

O domínio da navegação marítima e o avanço no território brasileiro por via fluvial foi, lenta e gradualmente, ampliando o domínio europeu sobre a região amazônica, em uma trajetória bastante diferenciada dos processos vivenciados no Centro-Sul e Nordeste do Brasil colonial.

Buscando enfrentar esse processo de invasões perpetradas por ingleses, franceses e holandeses, portugueses e espanhóis iniciam um processo de construção de fortificações em pontos estratégicos como forma de marcar a presença colonial portuguesa, controlar os processos de comunicação nas áreas fronteiriças, além de combater o contrabando de produtos extraídos das florestas (SANTOS, 2004, p 82).

Em torno dessas fortificações vimos o surgimento de alguns dos aldeamentos e povoados que vieram a se tornar posteriormente vilarejos e cidades. Um exemplo disso foi a fundação, em 1616, do Forte do Presépio, na entrada do Rio Amazonas, origem da cidade de Belém, capital do que veio a tornar-se, no período, a capitania do Grão-Pará. Outra fortificação de destaque foi a Fortaleza de São José do Rio Negro <sup>31</sup>, construída na segunda metade do século XVII (aproximadamente 1670), ponto central da capitania do mesmo nome, criada no final do século XVIII e que daria origem ao atual estado do Amazonas.

A construção de fortificações, entretanto, não foi suficiente para impedir a ocupação da Amazônia por povos não-ibéricos, já que estes também estabeleceram uma forma diferenciada de relacionamento com os povos indígenas: enquanto a prática de portugueses e espanhóis na relação com os povos indígenas pautava-se no esforço de apagamento dos hábitos e costumes destes indígenas através do doutrinamento religioso (OLIVEIRA, 2003, p. 24), os povos não ibéricos mantinham com os povos indígenas que, originalmente habitavam a região amazônica, uma política de relação que priorizava o estabelecimento de “alianças comerciais” com os índios, seduzindo-os com objetos utilitários e vantagens comerciais, sem confrontar diretamente seus hábitos de conduta moral ou culturais.

---

<sup>31</sup> A Carta régia de 3 de março de 1755 criou a Capitania de São José do Rio Negro. No entanto, existe uma outra de 18 de julho que fala em Capitania de São José, localizada perto da boca do Rio Javari, onde seria instalada a capital. Contudo, uma vez esta estabelecida em Barcelos, a Capitania voltou a ter o nome de São José do Rio Negro. Mais tarde essa capital foi transferida para o povoado denominado “Lugar da Barra” no baixo Rio Negro, próximo ao entroncamento com o Rio Solimões. Em fins do século XIX, esse povoado transformou-se na capital do Estado do Amazonas, Manaus (REIS, 1989).

A estratégia de fortalecimento de alianças comerciais, em detrimento de eventuais cooptações através de práticas religiosas era também estimulada como forma de relações entre diferentes povos indígenas, inclusive com o incentivo ao apresamento de inimigos tribais tradicionais que poderiam ser posteriormente comercializados como escravos. Mas, que outros interesses estariam envolvidos na conquista da região amazônica? Oliveira (2003, p. 39-40) aponta que:

a região foi divulgada pela primeira vez, sob o olhar da expedição do espanhol Francisco Orellana, ocorrida entre 1539 e 1542. O explorador espanhol buscava notícias que confirmassem a existência da Terra da Canela (o país do Príncipe El Dorado) ou da Cidade de Manoa. Orellana foi o descobridor da rota fluvial integrada ao Rio Amazonas, percorrendo o rio desde a cabeceira até sua foz no Atlântico.

Esta busca pelo Eldorado<sup>32</sup> é reafirmada em outras crônicas dos séculos XVI e XVII, que relatam as viagens de aventureiros, militares, naturalistas e missionários religiosos em cujos textos se misturam visões míticas sobre a natureza e das manifestações culturais dos povos que originalmente habitavam a região.

Em busca dessa cidade, cujas ruas e prédios seriam cravejados de ouro e pedras preciosas, é que tivemos as primeiras incursões pelas rotas fluviais que levaram à descoberta da integração entre o Rio Amazonas e sua foz no Atlântico, levando posteriormente às bacias dos Rios Negro, Branco, Orinoco e Essequibo.

---

<sup>32</sup> Em uma nota de rodapé que entendemos ser longa, mas fundamental ao entendimento do impacto deste mito no processo histórico da região, Oliveira (2003, p. 21 – 22), assim o descreve: “Mito que se fez presente no imaginário do homem europeu do século XVI, explicando a existência de uma cidade (com palácios cravejados de pedras preciosas, ruas e rios cobertos de ouro) governada por um príncipe que cobria todo o corpo de ouro. Em outra publicação, o mito (El Dorado – homem de ouro) se refere ao príncipe inca, filho caçula de Huayanacapa, que conseguiu escapar dos espanhóis Francisco Pizarro, Diego Almagro e outros durante a conquista do Império do Peru. Esse príncipe partiu protegido por um batalhão de guerreiros, de diferentes etnias indígenas, abrindo caminho pela floresta amazônica em direção ao mar do Caribe. Nessa região intransponível, entre as bacias do Amazonas, do Orinoco e do Essequibo, o príncipe inca fundou o Império da Guiana à beira de um lago salgado com duzentas léguas de comprimento. Esse Império seguiu as mesmas regras governamentais do antigo Império do Peru. Todo ano, durante um ritual mítico, o corpo do príncipe inca era coberto de ouro e, num cerimonial de revitalização dos súditos indígenas, era mergulhado em um lago para depois emergir (cf. MANTHORNE, 1996). A confirmação do mito e da existência de tal lago, nessa região setentrional da Amazônia, foi descrita pela expedição do inglês Walter Raleigh de 1594 a 1596, na publicação “The Discovery of the Large, Rich and Bewtiful Empire of Guyana”. Essa publicação teve diversas reimpressões e no ano de 1597 foi simultaneamente traduzida para o francês, holandês e italiano, tornando-se o primeiro *best-seller* internacional da cultura européia (cf. RALEIGH, Walter. O Caminho de Eldorado, adaptação e notas de E. San Martin, 2002). De acordo com as citações de Sir Raleigh, o caminho para o El Dorado conduzia para as planícies que circundavam as montanhas entre os rios Essequibo e Orinoco. Os registros faziam referência à região da bacia do Rio Branco (Roraima) como o possível lago denominado Parimé. No século XVIII, com a entrada dos portugueses na região, tal lago não foi encontrado, porém, depararam-se com um rio de nome Parimé.”

Elemento comum nos relatos dos viajantes que apresentavam suas crônicas é a presença dos mais variados tipos de perigos: de índios descritos como canibais e antropófagos a serpentes de “peçonha sem remédio” (SAN MARTIN, 2002, p. 68), passando pelo temor às febres e infecções das mais variadas que dizimaram tripulações inteiras de algumas expedições.

Não há registro do encontro do tão sonhado Eldorado e as dificuldades de fixação na região podem ser inferidos da presença pouco numerosa de habitantes de origem europeia nestas regiões ao longo dos períodos colonial e imperial. Oliveira (2003, p. 23) aponta alguns dos fatores que dificultaram “a conquista e a ocupação da terra amazônica (não só pelos espanhóis, como pelos seus inimigos ingleses, franceses e holandeses)”:

- a) a variedade linguística indígena dificultando o entendimento entre os intérpretes;
- b) a imprecisão das informações cartográficas;
- c) as Cordilheiras dos Andes e o sistema Parimo-Guiano, formando uma espécie de muralha;
- d) o clima úmido e quente no vale, frio nas montanhas e o aumento do calor com a proximidade da imaginária linha do Equador;
- e) as diferentes bacias dos rios Orinoco, Essequibo e Branco com movimentação de suas águas controladas pelas duas estações: seca (período de verão entre outubro e abril) e chuva (período de inverno entre maio e setembro).

Além disso, no período chuvoso, a correnteza dos rios fica mais forte, as praias desaparecem por conta da cheia do rio, as margens ficam cobertas por mata cerrada, os barcos parecem mais pesados e os remadores cansados dificilmente enxergam um lugar tranquilo para ancorar.

Essas dificuldades no processo de ocupação, registradas desde os primórdios da colonização, vieram a ser desafiadas apenas em função da busca pelas chamadas “drogas do sertão, isto é, da coleta de recursos florestais que marcaria a economia colonial amazônica” (SANTOS, 2004, p. 81) estratégia alternativa, diante da impossibilidade de estabelecer-se uma produção agrícola regular.

A bacia do Rio Branco, vista por alguns como “fonte potencial de lucro”, onde poderiam ser encontradas ouro e pedras preciosas é descrita por outros autores, como Barros (1995) como local onde inexistiam razões mercantis que pudessem fazer fixar e manter-se uma colonização, com exceção do apresamento de índios que, nesta região, atuavam como escravos.

Neste contexto, um dos governadores da capitania de São José do Rio Negro, o militar português Lobo D’Almada, geógrafo, membro da comissão de limites, iniciou, em 1755 a edificação do Forte de São Joaquim, localizando-o na junção dos rios Uraricoera e Tacutu,

onde estes formam o Rio Branco e funda, em 1787 as chamadas “Fazendas do Rei” também referidas por alguns autores como “Fazendas Nacionais”. Essas fazendas compunham um projeto pecuário cuja consolidação se concretiza com a posse do gado bovino deixado por espanhóis expulsos das margens do Rio Solimões em 1793 (REIS, 1989, p. 145). Segundo o relato de Oliveira (2003, p. 85) baseado em Souza (1969) as fazendas nacionais seriam fazendas particulares estando a fazenda São Bento, sob guarda do próprio Lobo D’Almada; a Fazenda São Marcos, sob guarda do comandante do Forte São Joaquim, Sá Sarmiento e a Fazenda São José, de responsabilidade de um rico morador do Rio Negro, o capitão José Antônio Évora.

Outros autores, como Barros (1995), Souza (2004) e Vieira (2007) apontam as fazendas como ação institucional, aos cuidados dos militares do Forte São Joaquim que, tomavam a seu serviço indígenas e migrantes nordestinos que trabalhavam no regime de “sorte”. Por este regime, a cada quatro animais nascidos, um tornava-se posse do vaqueiro que ia assim, constituindo uma base patrimonial.

Este projeto inicial de instalação das fazendas nacionais, marca o desenvolvimento de Roraima como campo de criação extensiva de gado. As regiões de lavrado, com vastas áreas de campos abertos e fácil acesso à água favoreceram a expansão de uma pecuária, cujas características vão demarcar indelevelmente a trajetória histórica da região. Como destaca Vieira (2007, p. 36)

A pecuária, levada adiante por colonos, teve como primeira consequência a disputa pela própria mão-de-obra entre os primeiros fazendeiros. Mais do que isso, as terras indígenas passaram então a ser alvo de cobiça, não mais de portugueses, mas de brasileiros, dando origem aos grandes latifúndios em Roraima; isso, porque a expansão da pecuária, idealizada no final do século XVIII, teria seus primeiros frutos nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, dando finalmente uma base econômica de sustentação para a região, ocupando cada vez mais as terras indígenas pela violência, escravidão, como também pelos mais variados expedientes jurídicos.

Há que se destacar ainda os relatos de que as dificuldades na definição dos limites que demarcariam as fazendas nacionais, bem como a fragilidade de controles sobre os animais a elas vinculados, possibilitaram que gradativamente, estes terrenos fossem sendo apropriados por particulares, o mesmo acontecendo com o gado, que recebia marcas de propriedade destes mesmos particulares que, desta forma foram construindo seu patrimônio. Este tipo de relato presente em textos memorialísticos como os de Braga (2002) pode ser encontrado, também, nos trabalhos de Vieira (2007), Souza (2004) e Santos (2004).

Além dos incentivos oficiais à instalação das fazendas nacionais, uma política reformista buscava incentivar a imigração de europeus e o casamento destes com nativos. Eram os primeiros passos no rumo da fixação definitiva “de uma população branca, de cultura europeia, na região” (SANTOS, 2004, p. 82-83). Ainda assim, a dependência do mercado da Capitania do Rio Negro<sup>33</sup>, para a aquisição de produtos essenciais a serem trocados pelo gado; de um transporte fluvial que possibilitasse a consolidação dessas negociações e as difíceis relações para a obtenção da mão de obra indígena, representavam fatores limitantes à consolidação de uma autonomia financeira dos produtores em relação aos recursos da Coroa (OLIVEIRA, 2003, p.85).

Os proprietários das primeiras fazendas, oficiais militares deslocados a serviço do forte de São Joaquim, acabaram por se tornar ícones dos pioneiros na ocupação dessa região. Um exemplo é Inácio Lopes de Magalhães, que, vindo do nordeste, em 1830 funda a fazenda da Boa Vista do Carmo que daria origem à primeira cidade junto ao rio Branco.

Referindo-se à famílias que, a exemplo dos Magalhães, vieram a compor o grupo dos pioneiros que se tornariam detentores do poderio político e econômico na região da Bacia do Rio Branco (os Brasil, os Motta e os Souza Cruz, entre outros), Santos (2004, p. 88 – 89) afirma que:

Os agentes dominantes, [...] eram, até então poucos fazendeiros, quase todos membros de antigas famílias vindas do nordeste, membros da Igreja, alguns funcionários públicos e comerciantes. Desses últimos, alguns eram ligados a Manaus, principalmente à empresa J. Araújo, enquanto outros eram libaneses e cearenses recém-chegados. Garimpeiros de ouro e diamante, populações ribeirinhas dedicadas ao extrativismo vegetal, junto com empregados nas fazendas compunham extrato populacional de menor poder aquisitivo.

No entorno da fazenda Boa Vista do Carmo, forma-se um aglomerado populacional que leva a que esta seja alçada à condição de Freguesia de Nossa Senhora do Carmo, por Lei da Província do Amazonas em 1858. Nas proximidades da sede, edifica-se a Paróquia de Nossa Senhora do Carmo. Estavam lançadas as bases do Município de Boa Vista do Rio Branco, nascido com a Constituição de 1891 e que se tornaria o “núcleo político, administrativo e militar de maior relevância da região” (OLIVEIRA, 2003, p.100).

---

<sup>33</sup> Manaus manteve ténues relações econômicas com o Vale do Rio Branco, restritas ao fornecimento por Manaus, de bens de primeira necessidade (querosene, sal, açúcar, óleo, tecidos) e a compra de bens (carne bovina) dos campos gerais de Roraima, para atender a demanda de alimentos da economia da seringa (SANTOS, 2000, p.51)

Neste período, Manaus, (como passou a chamar-se a Capitania do Rio Negro a partir de 1856), vive o período conhecido como o “ciclo da borracha”, cujo apogeu ocorreu entre 1890 e 1910. Conforme destaca Santos (2000, p.12), “para Roraima, a atividade gomífera não foi fator de atração de mão de obra nordestina, egressa da seca e da concentração fundiária”, mas indiretamente amplia-se o mercado consumidor para os excedentes da carne aqui produzidas (até então mais frequentemente comercializados com os espanhóis que habitavam a Venezuela e os ingleses (habitantes da Guyana). Essa ampliação no mercado consumidor da carne favorece a expansão e multiplicação das fazendas.

A questão do estabelecimento de fronteiras ainda passava entre os séculos XVIII e XIX por instabilidades significativas<sup>34</sup>. Além da presença militar representada pela instalação de fortificações como o Forte São Joaquim, a estratégia de construção de uma “fronteira ou muralha viva” através do incentivo à unificação do uso da língua portuguesa passa a constituir-se em “mecanismo político educacional” como meio de “substituição às diferenças linguísticas (dos próprios índios e dos demais colonizadores europeus)” (OLIVEIRA, 2003, p. 123). Vieira (2007, p.25) destaca que:

Considerando que esta era uma área de fronteira contestada por outros domínios coloniais, passou-se a exigir das etnias indígenas uma espécie de nacionalização ou pelo menos uma identificação com o estado Português. Daí vem a proibição de fazer uso de sua própria língua e a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa, além do incentivo ao casamento entre índios e brancos e da abolição de distinção entre estes.

Dessa forma, enquanto o mundo ocidental via delinear-se a revolução industrial, o adensamento das populações urbanas e o desenvolvimento de estruturas educacionais destinadas à formação da mão de obra necessária ao apoio das atividades comerciais e industriais emergentes, o extremo norte do Brasil ainda se posiciona como área de grande vazio populacional, podendo-se supor, apesar da fragilidade dos dados existentes, que tinha, em decorrência da morte intensificada das populações indígenas, vivenciadas ao longo do período colonial, um menor volume populacional ao final do século XIX do que no século XVI quando da chegada dos primeiros europeus.

---

<sup>34</sup> A fronteira com a Guiana Inglesa só foi definida em 1904 através de um acordo diplomático entre Brasil e Inglaterra, usando como árbitro o Rei italiano, que reconheceu e delimitou a posse inglesa na região, tomando por base a relação comercial tribal estabelecida entre eles. (NABUCO, 1941 apud OLIVEIRA, 2004, p. 112)

### 3.4 Ressurgimento do mito do Eldorado no século XX

Com o declínio do ciclo da borracha no restante da região amazônica e com a retomada de expedições exploratórias, o retorno ao mito do Eldorado se faz presente, agora com base na difusão de informações cartográficas indicativas da existência de riquezas minerais e de notícias sobre abundância de ouro e diamantes nessa região amazônica, nas fronteiras de Roraima com a Venezuela e de Roraima com a Guayana (OLIVEIRA, 2003). É um período no qual se registra uma expansão da atividade mineradora, não só com a participação dos comerciantes e fazendeiros locais, mas também com a chegada das pessoas liberadas da coleta da borracha e garimpeiros vindos de várias regiões brasileiras (BARROS, 1995; SANTOS, 2004; OLIVEIRA, 2003). Dentre as expedições exploratórias do início do século XX, destacam-se as realizadas por Hamilton Rice e Koch-Grünberg.

Koch-Grünberg (2003), etnologista e geógrafo alemão, realizou, entre 1911 e 1913, uma expedição que se estendeu do rio Branco ao rio Orinoco, já em Território Venezuelano. Dela, além do relato etnográfico preciso, que já nos dava indicativos do que, na atualidade, podemos entender como mecanismos de resistência e enfrentamento utilizados pelos indígenas, permaneceu um belíssimo acervo fotográfico dos diferentes grupos étnicos com os quais Grünberg estabeleceu contato na época.

Esta expedição é lida por Oliveira (2003, p. 111) como parte de “uma nova onda de ideias naturalistas, influenciada pelo pensamento iluminista, mesclada com concepções românticas do mundo natural”. Dentre vários outros temas, Koch-Grünberg registra com destaque as ocorrências abundantes de batizados de indígenas e casamentos interétnicos realizados pelos irmãos beneditinos, uma das formas de “nacionalização” da população indígena que se apresenta.

Oliveira (2003) destaca, além desta, as expedições de Hamilton Rice, realizada em 1924, da qual nos restaram, inclusive, registros cinematográficos e do General Rondon em 1920. Da expedição de Rice (1978, p. 25) temos o registro de ser Boa Vista, em 1917, o povoado único na região, contando com 49 habitações (entre casas e barracas) e 500 habitantes. Já em 1924, o naturalista registra a existência de 164 casas e uma população de aproximadamente 1200 habitantes. Era um momento em que, como destaca Magalhães (2006, p. 118) o povoamento era “constituído por militares, fazendeiros, padres, índios e por coletores. Mais tarde, contou com novos elementos: os garimpeiros, os colonos e os funcionários públicos”.



Barros (1995, p. 88), referindo-se à década de 1930, e Santos (2004, p. 88 - 89), tratando do mesmo período, destacam respectivamente que “não houve mudanças significativas na década de 1930, época de grande epidemia dizimadora do rebanho bovino” e “uma imagem de imobilidade social transparece nos diversos estudos que abrangem períodos anteriores a 1943” (SANTOS, 2004, reportando-se a estudos de Eggerath, 1924, Furley, 1994 e Rivière, 1972). Ambos, porém, apontam que, a partir dos anos 1940, a população de migrantes, atraída pela mineração e pelas atividades administrativas de uma região cuja expansão passa a ser fomentada e apoiada pelo governo federal, amplia-se significativamente.

### **3.5 Fluxos migratórios**

Mesmo tendo uma geografia complexa e condições climáticas peculiares que, em alguns momentos, pode ter, como consequência, a construção de uma imagem inóspita, o extremo norte do Brasil atrai, desde o período colonial, um volume expressivo de migrantes, por diferenciadas razões ao longo do tempo.

Como já nos referimos anteriormente, o mito do El – Dorado, presente já no imaginário europeu, foi um dos fortes elementos que motivou as primeiras expedições a esta região, fazendo-se presente novamente no século XX, com a busca desordenada pelas riquezas minerais contidas no subsolo desta região.

Também em iniciativas que se apresentaram desde o período do Brasil Colônia, repetindo-se no Império e em anos mais recentes, o incentivo à ocupação territorial tomando por base a atividade agrícola e a pecuária se fez presente. Em muitos casos, foram políticas indutoras da ocupação do espaço, com a doação de terras e a oferta de incentivos variados à permanência de colonos na região. Freitas (1990, p. 78) afirma que:

Nos Territórios a ocupação foi feita por minifúndios (de maior poder modificador da taxa de incremento populacional). Os minifúndios, por trabalharem com a mão-de-obra familiar exigem do Estado maiores investimentos em áreas de Saúde, Educação e Segurança Pública.

Santos (2000, p. 11) aponta para a perspectiva de que, neste século, “a região foi objeto da política que se propunha equacionar o problema dos homens sem terras do Nordeste, com as terras sem homens da Amazônia”.

Várias são os estudos que se referem aos fluxos migratórios em Roraima. Estudos cujo foco central é o processo econômico, social e cultural que envolve a chegada de novos

habitantes a Roraima. Destes, tomamos como referência Santos (2010), Souza (2004) e Magalhães (2006).

Souza (2004) elabora um estudo sobre os processos migratórios em Roraima que embora tomando como objeto central a presença dos Gaúchos nas comunidades locais, apresenta um painel amplo dos movimentos migratórios, desde os primeiros momentos de tentativa de ocupação do nosso “vazio” até os movimentos gerais dos diferentes migrantes dos vários estados brasileiros (destacadamente do nordeste) que vieram a efetivar a ocupação do Estado com maior intensidade no terço final do século XX. Três tabelas que apresentam dados numéricos relativos aos indicativos de nosso crescimento populacional nos ajudam a refletir sobre a importância da migração em Roraima. Em um primeiro momento, reproduzimos aqui uma análise dos dados censitários gerais dos anos de 1950 e 2000 (SOUZA, 2004):

**Tabela 05 - População residente para o Brasil, Região Norte e Roraima – 1950/2000**

|                     | 1950       | 1960       | 1970       | 1980        | 1991        | 2000        |
|---------------------|------------|------------|------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>Brasil</b>       | 5.1941.767 | 70.070.457 | 93.139.037 | 119.002.706 | 146.825.475 | 169.799.170 |
| <b>Região Norte</b> | 1.834.185  | 2.561.782  | 3.603.860  | 5.880.268   | 10.030.556  | 12.900.704  |
| <b>Roraima</b>      | 17.834     | 28.304     | 40.885     | 79.159      | 217.583     | 324.397     |

Fonte: IBGE – Censos Demográficos de 1950/2000

Enquanto observamos a população brasileira crescer em torno de três vezes e meia em cinquenta anos e a população da região Norte crescer em torno de sete vezes, em Roraima essa população apresenta entre os anos de 1950 e 2000 um crescimento em torno de 18 vezes. Esta dinamização do crescimento dá-se, entretanto, de maneira mais acentuada a partir dos anos 1970/1980, conforme pode ser melhor analisado na tabela a seguir:

**Tabela 06 - Taxa média geométrica de crescimento populacional para o Brasil, Região Norte e Roraima**

|                     | 1940/1950 | 1950/1960 | 1960/1970 | 1970/1980 | 1980/1991 |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>BRASIL</b>       | 2,39      | 2,99      | 2,89      | 2,48      | 1,93      |
| <b>REGIÃO NORTE</b> | 2,29      | 3,34      | 3,47      | 5,02      | 3,85      |
| <b>RORAIMA</b>      | 5,49      | 4,65      | 3,75      | 6,83      | 9,63      |

Fonte: IBGE, Censos Demográficos de 1950/1991.

Destacando a relevância do processo migratório neste crescimento populacional, Souza (2004) nos apresenta ainda um relatório do acompanhamento de entrada de migrantes

por via terrestre realizado pela Secretaria do Trabalho e Bem Estar Social entre os anos de 1996 e 2002.

São dados que trazem indicativos relevantes do processo de entrada de indivíduos e famílias de condição socioeconômica mais precária, dado que a dificuldade de trânsito via terrestre o coloca como meio de acesso pouco atrativo para usuários em melhor condição socioeconômica, em especial os que se deslocam já com alguma ocupação previamente definida.

Tabela 07 - Migração em Roraima por via terrestre - 1996/2002

| <b>Ano</b>   | <b>Entrada</b> | <b>Saída</b> |
|--------------|----------------|--------------|
| <b>1996</b>  | 7.687          | 1.743        |
| <b>1997</b>  | 10.279         | 2.542        |
| <b>1998</b>  | 15.393         | 2.905        |
| <b>1999</b>  | 13.034         | 2.227        |
| <b>2000</b>  | 11.078         | 2.677        |
| <b>2001</b>  | 11.201         | 3.859        |
| <b>2002</b>  | 12.270         | 4.188        |
| <b>Total</b> | 80.942         | 20.141       |

Fonte: Divisão de Apoio ao Migrante/SETRABES

Magalhães (2006) ao analisar o processo histórico do extrativismo vegetal no período de 1943 a 1988 na mesorregião sul de Roraima, finda também por apontar alguns elementos relevantes sobre os processos de migração ocorridos no Território, apontando como a mudança no perfil dos migrantes ao longo dos anos vai alterando os mecanismos de relação social e econômica com o ambiente.

Em relação ao perfil dos migrantes, informações estatísticas (RORAIMA, 1981) dão conta de que no período de outubro a dezembro de 1980 ingressaram no Território 2170 migrantes. Destes, 1156 eram garimpeiros, 346 agricultores, 323 envolvidos em atividades de outra natureza e 345 dependentes.

Santos (2010) estuda os processos de migração e organização dos trabalhadores que se deslocaram entre os anos de 1970 e 1990 no sudeste de Roraima, no contexto dos assentamentos de Jauaperi e Jatapu e o surgimento das vilas e aglomerados ao longo da Perimetral Norte durante este processo. Estabelece sua análise a partir do entendimento de ser a migração uma “estratégia de resistência frente a um longo processo de expropriação da terra em seus estados de origem”.

Corroborando esta análise, na apresentação de um Termo de Referência realizado em meados de 1985 no âmbito da Secretaria de Planejamento e Coordenação do Governo de Roraima que relata um trabalho denominado como “Metodologia da Aprendizagem da Participação e Organização das Comunidades”, há um volume expressivo de depoimentos de trabalhadores rurais e em como estes viviam suas relações com Roraima e como vivenciavam os processos de educação. Em um dos depoimentos vemos uma manifestação que referenda essa perspectiva:

*“70% do povo que vem nesses projetos de assentamento, são expulsos por latifundiários em outras regiões ou expulsos das periferias das grandes cidades. Uma outra parte, vem explorar este povo.”*

Alguns depoimentos apontam para a dificuldade das famílias em atribuir importância à escolaridade na vida de seus filhos. Outros, entretanto, registram que *“a escolinha foi construída pela comunidade”*. Relatam ainda que *“Tem 120 pessoas que moram nos lotes e querem vir para a Vila, pois os filhos estudam”*. Referindo-se a estrutura de escolas da comunidade reafirmam essa fala da busca dos colonos pela oferta de educação escolar, em alguns casos construindo eles próprios instalações para escolas na comunidade:

*“tem uma na vicinal 15 que tem 32 alunos de 1ª a 4ª série. Esta escola foi construída pela comunidade e apesar de humilde e sem conforto ela está funcionando muito bem. Nós construímos ela na metade do caminho, para as crianças não andarem muito.”*

Mas não são só os pais que discutem as dificuldades vivenciadas. Na perspectiva de um professor:

*“A nossa escola não tem condições, é quente como fôrnilha. Ano passado escrevemos com as crianças no chão porque não tínhamos lápis, e o trabalho tinha que ser feito. Tenho criança aqui que desmaiou em sala por falta de alimento. Eles chegam cansados, sem comida.”*

Não encontramos nestes depoimentos quaisquer registros quanto à existência de pessoas com deficiências ou de necessidade de educação para algum grupo específico. De maneira geral, há o apontamento para o fato de ser o ensino ministrado nas escolas rurais um ensino de menor qualidade em comparação com o oferecido nas escolas urbanas, sem apresentar as necessárias diferenciações de práticas pedagógicas e conteúdos que oportunizariam a fixação do homem do campo que poderia advir da formação técnica

adequada à produção econômica das comunidades rurais. Como destaca um professor de zona rural:

*“Não sei se a Divisão do Interior da Secretaria de Educação é para marginalizar ainda mais o interior. Eu não entendo essa divisão que se faz. Sou contra a discriminação que se faz do colono e do sujeito da cidade.”*

Verifica-se ainda, no relato dos colonos, a preocupação com o fato de os conteúdos serem dissociados da realidade e, de o próprio sujeito designado para a docência nestas localidades trazer uma bagagem cultural dissociada daquele universo:

*“eles podiam observar que em cada vicinal ou vila, existem elementos que tem condições de dar aulas; porque não aproveitar esse elemento para ensinar?”*

É na década de 1940 que vemos se consolidar a entrada de Roraima no mapa da vida política e econômica brasileira. É nesta década que o Estado Novo do Presidente Getúlio Vargas estabelece a criação dos Territórios Federais<sup>35</sup> em pontos estratégicos do país. Mundialmente, registra-se o clima de instabilidade da Segunda Guerra e preocupações com o vazio demográfico da região amazônica.

De município vinculado ao extenso estado do Amazonas, cuja capital Manaus distava significativamente dos principais vilarejos e aldeamentos, o espaço geográfico que veio a ser definido como Território Federal do Rio Branco, com capital sediada no Município de Boa Vista passa a ter sua interlocução direta com o Governo Federal, sediada no Rio de Janeiro, e posteriormente, em Brasília. Mais do que isso, torna-se parte de estratégias políticas do poder central, não só na perspectiva de uma *Integração* à nação, mas da própria Defesa Nacional<sup>36</sup>. Santos (2004, p. 89) destaca que:

Após a crise da borracha, no início do século XX, o governo central havia falhado em implantar um planejamento regional, mas, ao tempo do Estado Novo (1937 - 1945) havia mais vontade, controle e continuidade, além de uma forte ideologia desenvolvimentista. A criação do território obedeceu a

---

<sup>35</sup> O Brasil já tinha, desde 1904, instituído a figura do Território Federal, a partir da anexação do Acre após disputa com a Bolívia. Freitas (1990) aponta, no entanto, que apenas na Constituição Federal de 1937 é que se estabelece o poder da União de criar Territórios Federais dentro do interesse da 'defesa nacional'. Em 1942, cria-se o Território de Fernando de Noronha e em 1943 os Territórios Federais do Amapá, Rondônia e Rio Branco, cuja denominação foi em 1962 mudada para Roraima, em função da confusão que por vezes se estabelecia com a capital do Acre: o município de Rio Branco.

<sup>36</sup> Os Territórios Federais, criados constitucionalmente como mecanismos de “defesa nacional” viriam a ser considerados durante os governos militares pós-1964, “áreas de segurança nacional, a ponto de, os três Territórios remanescentes, serem divididos irremediavelmente entre as Forças Armadas: Roraima governada pela Aeronáutica, Amapá pela Marinha e Rondônia pelo exército” (FREITAS, 1991, p. 40).

um plano estabelecido: em 1940 o presidente Vargas visitou a Amazônia, passando pelo Pará e o Amazonas. Era tempo de guerra, em que a França e a Holanda estavam vencidas pela Alemanha, e a Inglaterra tinha imensas dificuldades em manter a luta contra Hitler praticamente sozinha e, as Guianas, possessões europeias eram limítrofes do Brasil na Amazônia.

Política e economicamente, o fato de ser território federal, acarreta em uma centralização administrativa, com a concentração de poder na figura de um governador, determinado no âmbito de embates políticos estabelecidos na capital federal. Além disso, não existem as figuras dos poderes legislativo ou judiciário. Estes governadores eram assessorados por um Secretário Geral e costumavam se fazer acompanhar de diretores de áreas específicas, normalmente equipes vindas integralmente do local de origem do governador do momento, sem vínculo com a região.

A estruturação do território de Roraima, vinculada ao Ministério do Interior, permitia apenas a eleição de um deputado federal e a designação do prefeito da capital era atribuição do governador. Entre as décadas de 1940 e 1960 mudanças na condução política do poder central levam a uma oscilação no ritmo de desenvolvimento, registrando-se uma troca de dirigentes bastante acentuada e a presença, de maneira geral, de governadores com conhecimento limitado acerca da região, acarretando uma descontinuidade de projetos. A rotatividade de governadores é estimada por Freitas (1993, p. 160), em uma permanência de 15,8 meses.

O primeiro governador territorial, o Capitão Ene Garcez dos Reis, que chegou ao Território do Rio Branco em abril de 1944, permanecendo apenas até 1945, ano da queda de Getúlio Vargas, trouxe consigo uma equipe de quase duzentos homens, dentre eles um técnico em administração do Governo Federal, Araújo Cavalcanti, que elabora um *Plano de Recuperação e Desenvolvimento* que, conforme destaca Santos (2004), em alguns aspectos se tornará fundamento de ação de dirigentes militares, ainda nas décadas de 1970 e 1980, tal a profundidade de análise em que se desenvolveu <sup>37</sup>.

Para que se estime o impacto da chegada desta equipe, é importante considerarmos que era um momento em que, segundo Magalhães (2006, p. 119), 80 % da população do Território - 10.400 habitantes se concentravam nos Campos Gerais, onde se desenvolvia a pecuária;

---

<sup>37</sup> O governo que se instalou no edifício da Prelazia católica, o único que tinha condições para tal, foi, segundo uma tradição local, “duro e ditatorial”. Era a “ordem” que chegava, apoiada por um contingente armado de 200 homens: houve proibição de reuniões e ajuntamentos, recolhimento das pessoas às 18 horas aos seus lares e os valentes de antes eram caçados e após, castigados à luz do dia, como exemplo. Segundo Oliveira(2003) essas medidas eram para firmar um símbolo do poder político central, numa terra na qual alegava-se estar dominada pelo banditismo e pela falta de justiça. (SANTOS, 2004, p. 91)

2.000 habitantes residiam em Boa Vista; 1500 habitantes ocupavam a região montanhosa de garimpo e 1090 habitantes residiam em Caracará e outras vilas, ocupando-se do extrativismo.

Dentre as ações desenvolvidas por Ene Garcez, destaca-se a criação das primeiras escolas públicas e a contratação do arquiteto Darcy Derenusson que, tomando por base o traçado de outras cidades planejadas, como Belo Horizonte, estabelece o traçado a ser implantado na estruturação da cidade de Boa Vista.

O projeto que faz a distribuição de ruas amplas e arborizadas em forma de leque que pode estender-se direcionando o crescimento urbano por um longo período prevê a instalação na praça central de onde emanam os “raios-avenida” de um complexo arquitetônico que abarca os vários espaços de poder institucional: Palácio do Governo, Catedral Católica, Fórum e Tribunais de Justiça, Bancos, entre outros.

### **3.6 De território militarizado a Estado: o período 1970 - 2000**

Analisando os processos de ocupação desta região vemos que esta se deu em ritmo ascendente apenas após a segunda metade do século XX. Até então, os limites impostos pelas condições geográficas, em especial a dificuldade de acesso, foram determinantes do insucesso das iniciativas de ocupação territorial por populações não indígenas. A reduzida ocupação ocorrida nos séculos XVIII e XIX, deu-se a partir de investimentos de recursos do governo central, como a apropriação do gado das fazendas nacionais e a ocupação desordenada de terras ancestralmente ocupadas pelas comunidades indígenas.

Os limites para a expansão comercial, o isolamento da região e as condições climáticas peculiares fizeram, no entanto, com que este processo se desse muito lentamente. Paralelamente a isso – embora inexistam estatísticas confiáveis - é de se supor a ocorrência também da redução das populações indígenas, seja em função do adoecimento no contato com os não-índios, seja em conflitos de resistência ao apresamento para o trabalho escravo, ou à ocupação das terras.

É somente com o estabelecimento de políticas governamentais de incentivo à ocupação territorial, iniciadas no período do Estado Novo, com a criação dos Territórios Federais que vemos dar-se um processo de expansão populacional. Ainda assim, esta expansão se dá de maneira lenta e só virá a efetivamente consolidar-se e se acelerar com o processo de militarização trazido pelo regime militar pós 1964. Esta ocupação territorial com seus princípios de *Integrar para não entregar* ocorre no bojo de projetos de desenvolvimento econômico que, embora nem sempre tenham se dado em trajetória contínua, tomam como

base a lógica de construção de uma identidade nacional, a partir de projetos de expansão econômica pautado na ocupação produtiva da terra.

A entrada de recursos do governo central para a implantação de uma infraestrutura de acesso e serviços, iniciada na década de 1940, se expande significativamente ao longo das décadas de 1960 e 1970, com a implantação dos batalhões militares, que passam a responsabilizar-se pela construção de pontes e estradas de acesso ao longo dos quais dá-se também a implantação de projetos de colonização agrária com a expansão de minifúndios. Esta política de minifúndios traz consigo uma demanda acentuada pela implantação de serviços de educação e saúde.

No final dos anos 1980 com a transição do território para Estado da Federação, previu-se um forte investimento financeiro do governo federal na consolidação de uma infraestrutura que possibilitasse ao Estado maior autonomia na condução de suas ações. Esse processo, associado a ações de incentivo à migração e à expansão da atividade mineradora nos garimpos, levaram à efetiva ocupação de Roraima e à expansão da demanda pela estruturação de serviços básicos.

### **3.7 Educação em Roraima**

A trajetória de constituição da Educação em Roraima apresenta lacunas ainda a serem preenchidas por estudos mais aprofundados, que possibilitem o delineamento de seus caminhos com maior clareza. De maneira geral, o surgimento de atividades institucionalizadas no campo da educação no Brasil esteve associado à presença de ordens religiosas que, com o propósito de catequizar e “capturar” almas, realizavam ações de educação formal em seus espaços de ação.

Em Roraima, a princípio, temos também o registro de atividades desta natureza. Há, no entanto, um diferencial expressivo em relação ao papel das ordens religiosas no processo de desenvolvimento da educação roraimense. Em nosso Estado, a presença de ordens religiosas se deu de maneira descontínua com a predominância de diferentes grupos religiosos em diferentes momentos, sem uma relação de progressão ao longo do tempo.

Verifica-se, ainda, uma relação conturbada com as demais instâncias de poder, com períodos em que as ações missionárias eram vistas pela sociedade local e pelo governo federal de maneira positiva, por favorecerem a assimilação dos indígenas aos processos de ocupação territorial pretendidos. Em outros momentos, estes missionários passam a ser identificados



como uma presença nociva que, ao se colocar ao lado destes na defesa de direitos das populações indígenas, passam a personificar um grupo “inimigo” das elites dirigentes, entendidos como empecilho ao atendimento dos interesses econômicos nacionais (VIEIRA, 2007).

Com a incorporação da ideia de educação como direito social, nos momentos em que a presença do Estado se amplia nesta região – primeiros anos de instalação dos territórios federais e vigência do regime militar – vivenciamos uma forte expansão dos espaços escolares na busca de atender à demanda crescente por vagas em escolas públicas.

Os estudos históricos que se reportam à educação em Roraima apresentam, de maneira recorrente, um olhar sobre a educação indígena, área que sem dúvida tem um impacto expressivo na sociedade local. São menos comuns os estudos referentes à História da Educação em área urbana e das práticas educacionais que se estabeleceram ao longo do processo de ocupação territorial para populações não indígenas. É uma situação até certo ponto compreensível, se considerarmos que a fixação de habitantes não indígenas em volume numericamente expressivo só vai ocorrer em meados do século XX.

Embora já encontremos nos textos de Rice (1978) e de Koch-Grünberg (2003, 2005 e 2006) registro de atividades isoladas de educação na região, nos primórdios do século XX, é apenas após a implantação dos *Territórios Federais* que estas se intensificam e institucionalizam como parte da estratégia de ocupação e de desenvolvimento, conforme apontaremos mais adiante.

Dentre os estudos que nos foi possível localizar com foco na História da Educação em Roraima destacamos a dissertação de Macedo (2004); a monografia de Lima (2005) e o trabalho de Freitas (1993), além da consulta a relatórios da Secretaria de Estado da Educação das décadas de 1970 a 1990. Acrescentamos a estas, ainda, a dissertação de Purceno (1999) cujo trabalho refletindo sobre a constituição do perfil das personagens que chama de *professorinhas*, aponta para registros de concepções e práticas que nos auxiliam na compreensão de contextos históricos em que a educação se desenvolve em Roraima. Entendemos ser este um campo em que muitos são as pesquisas a serem ainda realizadas, mas que não podemos deixar de abordar aqui, por entender ser a Educação Especial parte da Educação geral.

Macedo (2004, p.16 – 17) afirma que seu trabalho tem por objetivo “desvendar algumas questões relevantes no processo de implantação e expansão das escolas públicas de Boa Vista” e que faz “um histórico sobre o processo de implantação das escolas públicas em

Boa Vista na década de 1940, concentrando-nos no estudo do Grupo Escolar Lobo D'Almada”.

Lima (2005, p.12) destaca que seu trabalho tem por objetivo “compreender a significação da participação das mulheres professoras na História da Educação em Boa Vista, entre as décadas de 50 a 90 do século XX, enquanto anseio de conquistar a oportunidade profissional”. Ao tratar deste tema, foca-se nas práticas pedagógicas da Escola São José e, por tratar-se esta de uma instituição confessional vinculada à igreja católica, finda por nos trazer elementos relevantes de análise sobre a presença religiosa na condução das políticas públicas de educação em Roraima.

Freitas (1993), ao buscar estruturar uma trajetória histórica das políticas administrativas de Roraima, retoma em seu texto questões relativas à estruturação do sistema público de educação e, ao apresentar o relato de sua vivência enquanto estudante, também dá indícios relevantes ao entendimento desta trajetória.

Purceno (1999, p. 14 – 15) busca, pautando-se em entrevistas com educadores, recuperar narrativas que tratem das “práticas educacionais de Boa Vista a partir do cotidiano pedagógico, com memórias que nos chegam desde a década de 1950”. Através destas narrativas, discute a “instituição da 'professorinha', ou de uma imagem inferiorizante e normatizada da professora de crianças, nos discursos hoje, em Boa Vista”.

### **3.7.1 Educação como prática missionária**

Os textos que tratam dos primeiros movimentos no campo da Educação reportam-se às atividades desenvolvidas por missionários de diferentes ordens, como os Carmelitas, Beneditinos e Missionários da Consolata. No destaque de Purceno (1999, p. 59) “a participação de instituições religiosas estende-se ainda hoje na educação das mais antigas escolas de Boa Vista e de algumas comunidades indígenas”.

Na análise dos textos que se reportam ao desenvolvimento da educação em Roraima, em um primeiro momento encontramos registros da presença de missionários carmelitas que se retiram ao final do século XVIII (1725 – 1788). Ao longo do século XIX, os serviços religiosos que, historicamente, se confundiram com os de educação <sup>38</sup> passam a ser exercidos

---

<sup>38</sup> A ideia de Educação como Direito Social, a ser oferecido gratuitamente pelo Poder Público a todos os cidadãos, é relativamente recente. Como aponta Cury (2005, p. 4) “apesar de o direito à educação não constar dos chamados direitos naturais, será no contexto do nascimento da sociedade moderna que a instrução lentamente ganhará destaque. Ora ela é o caminho para que as luzes (universais) se acendam em cada indivíduo a fim de que todos possam usufruir da igualdade de oportunidades e avançar diferencialmente no sentido do

por Missionários Apostólicos; em 1892 é fundada a Paróquia de Nossa Senhora do Carmo de Boa Vista, na sede da fazenda do mesmo nome.

No século XIX, há também o registro de passagem de representantes de ordens religiosas diversas, como os Capuchinhos e os Franciscanos (ASSIS e PAULA, 1980). Somente em 1909 vemos a fixação da Missão Beneditina - de base alemã - que permanece em atividade até meados do século XX quando repassam parte de suas atividades – inclusive escolas - aos Missionários da Consolata – cuja sede é na cidade italiana de Turim.

A primeira Ordem sobre a qual encontramos referências é a dos missionários da Ordem de Nossa Senhora de Mont Carmel, os padres Carmelitas que vindos do Rio Negro, já em 1725 se estabelecem ao longo do rio Branco. Como parte dos esforços europeus para efetivar a posse territorial, fundam missões ao longo do Rio Branco. Essas missões, no entanto, têm duração efêmera e, segundo Santilli (1994, p. 45), não é possível afirmar que tenham realizado um trabalho específico de evangelização dos índios neste período.

Cirino (2009, p. 47-49) apoiado em documentos do Centro de Informação da Diocese de Roraima e relatórios da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), destaca: a fragilidade do trabalho desenvolvido pelos carmelitas; a decadência dos trabalhos desses missionários, em decorrência das insurreições indígenas, que levaram à extinção dos primeiros povoamentos então existentes com destaque para o episódio que ficou conhecido como da “praia do sangue”<sup>39</sup>.

Nos primeiros anos do século XX, iniciam-se as atividades da missão beneditina no rio Branco. Koch-Grünberg (2003), na viagem que realiza pelo extremo norte entre os anos de 1911-1913, deslocou-se até a sede desta missão lá permanecendo por alguns dias. Registra a chegada, no ano de 1909, de quatro monges e dois irmãos leigos, enviados para cá a partir da sede da administração da diocese, localizada no mosteiro de São Bento no Rio de Janeiro. Segundo Koch-Grünberg, Dom Gerardo van Caloen recebeu, em 1908, diretamente do papa Pio X, a região do rio Branco como *prelazia*. Em seu relato, (KOCH-GRÜNBERG, 2003, p.133-

---

mérito, ora ela é uma função do Estado a fim de que o acesso individual à educação não venha a tornar-se privilégio de poucos.”

<sup>39</sup> O episódio conhecido como Praia do Sangue aconteceu em 1789 na região próxima à atual Cachoeira do Bem-Querer, como reação dos portugueses a episódios de insurreição que vinham sendo apresentados pelos indígenas, revoltados com a exploração e maus tratos que lhe eram impingidos. Em conflitos anteriores entre portugueses e indígenas, havia sido registrada a morte de um diretor português, soldados de um destacamento e alguns moradores. Na reação, um destacamento de soldados portugueses fortemente armados, atacou violentamente indígenas das tribos Wapixana e Paraviana em um episódio de tal violência que “tingiu” as águas com o sangue dos mortos, em sua quase totalidade indígenas (SANTOS, 2010, p. 179).

134) destaca a recepção negativa que os padres tiveram por parte das lideranças locais <sup>40</sup> e descreve o processo de instalação da missão:

A missão comprara uma propriedade pouco abaixo de Boa Vista, para nela construir um mosteiro com igreja e escola, mas a constante inimizade não permitiu que isso se concretizasse; os padres viram-se até obrigados a se retirar mais ainda rio acima, para Capela, onde um de seus amigos, o antigo comandante de fronteira, coronel Paulo Saldanha, pôs sua propriedade à disposição deles. Em fevereiro de 1910 a missão sofreu um duro golpe com a morte repentina de dois padres, vítimas de febre quando em viagem para a Europa. Na mesma época, teve início a construção da sede da missão no alto Surumu, chamada de São Gerardo de Brogna em honra ao fundador da missão beneditina no rio Branco. Ela deveria, aos poucos, transformar-se em mosteiro, em torno do qual todo o trabalho da missão se cristalizaria.

Esta sede da missão, no alto Surumu, permanecerá e se tornará, ao longo do século, em um ponto importante de mobilização das comunidades indígenas em especial nos anos 1970-1980 (VIEIRA, 2007). Em relação às atividades educacionais ali realizadas, registra-se que são direcionadas às populações indígenas, mas desenvolvidas em uma lógica que à luz dos olhares que construímos na atualidade sobre o que deva ser a educação de povos indígenas, beira a bizarrice. O aprendizado da língua materna de cada comunidade indígena é um ponto que favorece o contato dos missionários com as comunidades, mas o ensino da língua portuguesa é estratégia política de construção de uma identidade territorial.

Acredita-se que o processo educativo respeitava os postulados cristãos comuns às missões catequizadoras, que estavam mais preocupadas com o ensino da língua portuguesa a fim de ocupar as terras e evangelizar os aborígenes com a “fé cristã”, na “obediência divina”. Baseado na historiografia local, os missionários aprendiam a língua através das canções dos povos indígenas e ensinavam as crianças das malocas, músicas inseridas nos novos códigos de leitura; assim entendiam estar preparando-os para a civilização e para a integração nacional. Percebe-se que a educação adotava os instrumentos culturais europeus visando mudanças de hábitos, costumes e tradições. Eram as transformações tanto material como espiritual exigidos pela nova composição social que insurgia na Amazônia. (LIMA, 2005, p. 37)

---

<sup>40</sup> Logo após sua chegada, os missionários tiveram que enfrentar grande inimizade, até mesmo ataques efetivos, que punham sua vida em risco e ameaçavam sufocar a obra que apenas germinava. Em Manaus e no Rio desencadeou-se na imprensa uma furiosa contenda contra os missionários, que se excedia em acusações da pior espécie. Na mesma época, soldados da polícia estadual em Boa Vista exerciam um regime de terror no Rio Branco, ao perseguir todos que simpatizavam com os padres. No início de 1910 chegaram até a disparar vários tiros contra a casa em que os missionários moravam então, e Padre Adalbert só escapou da morte por um triz. Por fim, o governo federal interveio e enviou uma tropa a São Joaquim para proteger os padres. (KOCH-GRUNBERG, 2003, p.133 -134)

No relato de Koch- Grünberg (2003, p. 135), referindo-se a um período bem anterior, mas no mesmo local:

Certa manhã assisto à aula na escola. Os meninos estão lendo Makuschí e português na lousa. Quando Pe. Adalbert faz uma pergunta, para alegria geral, dou a resposta certa em Makuschí, a seguir desapareço bem depressa. Apesar da inteligência natural da maioria dos meninos indígenas, custa muito trabalho e infinita paciência acostumar estes traquinas à matéria que lhes é totalmente estranha e a ficarem sentados

Cirino (2009, p. 170) descreve as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos beneditinos na missão, totalmente atreladas ao interesse na catequização e conversão dos indígenas, tomado o catecismo ilustrado como um recurso eficaz. Destaca entre os documentos a que teve acesso:

Um registro de D. Alcuino Meyer é tão grotesco quanto as cenas observadas por Koch-Grünberg no início do século. O missionário afirma que não agüentava mais recitar, explicar e entoar os cantos litúrgicos e prossegue dizendo que, quando se retirava das malocas, os índios seguiam-no, até uma determinada distância, recitando em voz alta o Pai-Nosso, a Ave-Maria e o Credo.

Em outro momento de seu texto, Koch-Grünberg relata atividades desenvolvidas pela esposa de um fazendeiro, alfabetizando, em sua casa, crianças do entorno, provavelmente filhos também de outros fazendeiros e colonos. São indícios de um movimento que deveria se reproduzir em outras residências rurais e urbanas, meios de enfrentamento à ausência do Estado como indutor ou financiador de ações educacionais, a exemplo do que acontecia em outras regiões do país, em que a educação inicial das elites se dava no âmbito doméstico com preceptores e a formação em nível mais elevado se efetivava em outros países.

Na década de 1920 a missão beneditina, que até então tinha suas atividades concentradas na conversão de indígenas ao catolicismo em missões distantes de Boa Vista, passa a direcionar suas atividades para este município que, à época, já registrava cerca de dois mil habitantes. No destaque de Lima (2005, p. 37) naquela época “foi comprada em Boa Vista uma casa para os padres” e “alugada uma casa para as freiras da congregação Beneditina [...] que trabalhavam incansavelmente em prol da educação feminina na antiga escola São José”, fundada em outubro de 1924 como Escola da Prelazia<sup>41</sup>, e construída no centro do Município de Boa Vista, no período em que a liderança diocesana era exercida por D. Pedro Eggerath.

---

<sup>41</sup> A Escola da Prelazia foi um estabelecimento católico de ensino, primeiramente direcionado aos indígenas, em seguida o aprendiz espaço feminino do Território Federal do Rio Branco (LIMA, 2005, p.49)

Referindo-se ao esforço dos beneditinos, Lima (2005, p. 37) destaca a chegada, em 1926, do evangelizador D. Alcuino Meier, que aqui atuou por 22 anos e que, “além dos trabalhos missionários, administrava os bens materiais da Prelazia e dirigia um patrono de jovens no bairro Calunga”. É um missionário cujo trabalho educador é enfaticamente apontado por todos os pesquisadores que vem se debruçando sobre os documentos até então disponibilizados pelos dirigentes missionários.

### **3.7.2 Institucionalização escolar**

Fora do âmbito das missões religiosas, com a criação do município de Boa Vista em 1890, acompanhando os movimentos nacionais que se encaminhavam no sentido de entender-se a educação como ação que deveria ser pública, laica e gratuita, há também o registro da existência de professores tidos como mestre-escola. A revista *Diretrizes*, publicada em Boa Vista em 30 de janeiro de 1991, destaca as figuras de João Capistrano da Silva Mota, Alfredo Venâncio de Souza Cruz e Diomedes Souto Maior como pioneiros neste campo.

João Capistrano da Silva Mota foi o primeiro prefeito do então recém-criado município de Boa Vista e acumulava as funções de Prefeito, Juiz de Paz, Fazendeiro e Promotor de Justiça. Diomedes Souto Maior foi dos mais reconhecidos professores vindo a nominar inclusive a primeira escola pública oficial criada no município. É de se supor que estes mestre-escola realizassem suas atividades junto aos filhos de colonos e fazendeiros, em espaços residenciais próprios ou de seus contratantes, já que, até o momento, não existem registros da existência de espaços oficiais destinados à Instrução Pública na cidade de Boa Vista antes de sua transformação em Território Federal.

Em âmbito nacional, em 1931, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Era o período do Governo Vargas, em que se fortalecem as discussões sobre a responsabilidade governamental pela oferta de serviços educacionais em perspectiva pública, laica e gratuita.

Analisando os dados do Censo Escolar 2010, que apresenta dados das escolas existentes em Roraima, apresentamos ao final deste tópico, uma tabela com os Decretos de Criação e respectivas datas de criação de escolas (até 2001) atualmente em funcionamento. Em entrevistas realizadas durante o processo de pesquisa temos o indicativo de existência de

---

outras escolas atualmente extintas (como a escola Murilo Braga, por exemplo), sobre as quais não conseguimos obter maiores detalhes. De maneira geral, entretanto, observa-se um processo de expansão aos saltos.

Entre os anos de 1945 e 1949, temos a implantação oficial de várias das escolas que até hoje são representativas do sistema estadual de educação, na rede pública de ensino do Território Federal. A primeira delas, segundo Macedo (2004) foi a escola mista Professor Diomedes Souto Maior<sup>42</sup>, em decreto assinado pelo primeiro governador territorial, o capitão Ene Garcez dos Reis. A segunda, criada por decreto do mesmo governador, foi o Grupo Escolar Lobo D'Almada<sup>43</sup>. Há, ainda, o registro de proposição via decreto, de várias outras unidades, nem todas postas em funcionamento:

Através dos Decretos n.ºs 11, 12, 16 e 17, foram criadas em Boa Vista: 7 Escolas Mistas Agrupadas, 1 Escola Isolada Mista, 1 Escola Noturna Feminina e 3 Escolas Noturnas Masculinas. No interior foram criadas 9 Escolas Isoladas Mistas. As sete escolas mistas foram integradas ao Grupo Escolar Lobo D'Almada. As noturnas foram unificadas no mesmo estabelecimento. As escolas admitiam rapazes e moças que trabalhavam durante o dia. A Escola Isolada Mista recebeu o nome de Professor Diomedes Souto Maior. Dessas 21 escolas, quatro deixaram de funcionar por falta de profissionais ou de sede apropriada: três do interior e uma da capital, cuja edificação não foi concluída no prazo previsto.

Em 1949, já no governo do capitão Clóvis Nova da Costa cria-se o curso Normal Regional Monteiro Lobato e, no mesmo ano, já no governo de Miguel Ximenes de Melo, o Grupo Escolar Oswaldo Cruz. Macedo (2004) destaca ainda o funcionamento de duas Escolas Noturnas, cuja regência era feita por dois coadjuvantes de ensino separadas para atendimento a alunos dos sexos masculino e feminino. Aponta, ainda, para a existência da escola Fernão Dias na “Serra do Murupu, no lugar chamado Baixa Verde, com cerca de 46 alunos, sob a responsabilidade de um leigo que já havia adquirido experiência em Boa Vista”.

---

<sup>42</sup>Nos registros da Divisão de Estatísticas da Secretaria Estadual de Educação há divergência nas datas dos Decretos de Criação apontando ter sido a escola Lobo D'Almada criada em abril de 1945 e a Diomedes em agosto do mesmo ano. Na Revista Diretrizes, publicada no Centenário do Município de Boa Vista cita-se a criação, em 1934, de uma escola mista municipal que tinha como professor Aristóteles de Lima Carneiro. Não obtivemos, no entanto, documentos que possibilitassem elucidar a razão destas divergências.

<sup>43</sup>Elucidativo do modo em que se deu a criação da rede pública de educação do Território é o caso do Grupo Escolar Lobo D'Almada. Suas primeiras instalações foram as de uma casa residencial, alugada por um ano, cujas dependências foram adaptadas. O proprietário entregou as chaves do estabelecimento no dia 15 de abril de 1946 e, logo depois, iniciaram-se as matrículas no pavilhão lateral. A solenidade de instalação ocorreu no dia 19 de abril, com a presença do governador, de oficiais e do povo em geral. O corpo docente da escola era composto por três professores. A relação era de 129 discentes para cada docente, os quais foram distribuídos em cinco salas para uma ampla varanda com pátio térreo, que separava um pavilhão, com duas salas de 7,00x 5,00 metros.

Dados da Secretaria Estadual de Educação mostram a incorporação do Colégio São José, como escola pública territorial através do Decreto nº 48, de 05 de junho de 1947. Há registros também de que o Ginásio Euclides da Cunha, estabelecimento que oferecia ensino secundário tenha sido criado em 1948/1949, embora sua incorporação pelo governo territorial só venha a aparecer, nos documentos da Secretaria Estadual de Educação no Decreto 21, de 07 de junho de 1977.

Acompanhando o movimento de desenvolvimento do Território Federal do Rio Branco, que apresenta entre os anos de 1950 e 1970, um crescimento pouco acentuado, não temos o registro de criação de escolas novas de grande porte na área urbana, apenas a criação, na década de 1960, de Escolas Indígenas e em localidades do interior.

Na segunda metade da década de 1960, com a prioridade dada a esta região como fronteira estratégica para a manutenção da segurança nacional, em face da instabilidade na região caribenha, que já apontamos anteriormente, e da entrada do regime ditatorial, com a priorização do *desenvolvimento* e da *segurança*<sup>44</sup>, vemos uma retomada no processo de expansão das escolas.

Tabela 08 - Escolas Territoriais - 1945 a 1965

| Decreto | Data       | Nome  |
|---------|------------|---|
| 06      | 19/04/1945 | Escola Estadual Lobo D'Almada                   |
| 11      | 20/08/1945 | Escola Estadual Diomedes Souto Maior            |
| 42      | 04/04/1946 | Escola Estadual Indígena Índio Ajuricaba        |
| 48      | 05/06/1947 | Escola Estadual São José                        |
| 89      | 01/04/1949 | Escola Estadual Escola Estadual Monteiro Lobato |
| 96      | 12/08/1949 | Escola Estadual Oswaldo Cruz                    |
| 18      | 10/02/1963 | Escola Estadual Indígena Nilo José de Melo      |
| 06      | 23/01/1964 | Escola Estadual Indígena José Aleixo Ângelo     |
| 18      | 28/07/1965 | Escola Estadual Indígena Homero Cruz            |

Fonte: Censo Escolar 2010 - Educacenso.

Utilizamos a denominação destes estabelecimentos no ano de 2012

Do início da chamada fase aeronáutica (1964 – 1985), acompanhando o período considerado como de regime ditatorial, ao fim do período territorial, temos uma expansão intensa no volume de escolas, em especial na região central e bairros próximos ao que hoje se constitui centro da cidade. Primeira desta fase, a Escola Costa e Silva, criada em julho de

<sup>44</sup>No entendimento de Kaufmann e Martins (2009, p. 258): “certamente, as políticas da educação assumiram também os registros militarizados (militares em cargos ministeriais e dirigentes, assim como em conselhos e comissões), intencionalidades destrutivas e punitivas (exílios, desaparecimentos, controles, sanções, expulsões, censuras). E, também enfatizamos a necessidade de produzir uma “nova ordem educativa”, consequente aos pilares ideológicos do regime.”



1971, marca um processo de criação de outras 07 escolas, atualmente de médio e grande porte.

Na década de 1980, são 15 as escolas criadas, já em bairros mais distantes da região central e, nos anos 1990, mais de três dezenas de escolas – se considerarmos apenas a capital - se agregam a estas, marcando a forte expansão de obras realizadas nos primeiros anos de implantação do Estado de Roraima que, para sua estruturação, recebeu recursos expressivos que seriam destinados à criação de uma infraestrutura que assegurasse condições para sua sustentabilidade econômica autônoma.

Tabela 09 - Escolas Territoriais - Período aeronáutico ao fim do período territorial

| <b>Decreto</b> | <b>Data</b> | <b>Nome</b>  |
|----------------|-------------|--|
| <b>16</b>      | 01/07/1971  | Escola Estadual Presidente Costa e Silva           |
| <b>30</b>      | 05/06/1973  | Escola Estadual Penha Brasil                       |
| <b>97</b>      | 25/03/1975  | Escola Estadual Ana Libória                        |
| <b>12</b>      | 24/03/1977  | Escola Estadual Gonçalves Dias                     |
| <b>20</b>      | 07/06/1977  | Escola Estadual São Vicente de Paula               |
| <b>21</b>      | 07/06/1977  | Escola Estadual Euclides da Cunha                  |
| <b>13</b>      | 21/07/1977  | Escola Estadual 31 de março                        |
| <b>27</b>      | 24/08/1977  | Escola Estadual Ind. Prof Genival Thomé Macuxi     |
| <b>27</b>      | 24/08/1977  | Escola Estadual Indígena Senador Felinto Muller    |
| <b>27</b>      | 24/08/1977  | Escola Estadual Indígena Paulo Augusto Silva       |
| <b>51</b>      | 10/11/1978  | Escola Estadual 13 de setembro                     |
| <b>79</b>      | 05/09/1980  | Escola Estadual Dom José Nepote                    |
| <b>80</b>      | 05/09/1980  | Escola Estadual Hidelbrando Ferro Bitencourt       |
| <b>13</b>      | 07/12/1983  | Escola Estadual Camilo Dias                        |
| <b>95</b>      | 16/12/1983  | Escola Estadual Princesa Isabel                    |
| <b>97</b>      | 16/12/1983  | Escola Estadual Profª Maria das Dores Brasil       |
| <b>99</b>      | 19/12/1983  | Escola Estadual Profª Diva Alves Lima              |
| <b>24</b>      | 25/06/1984  | Escola Estadual Buriti                             |
| <b>07</b>      | 07/02/1985  | Escola Estadual Barão de Parima                    |
| <b>1310</b>    | 14/08/1986  | Escola Estadual Jaceguai Reis Cunha                |
| <b>79</b>      | 07/11/1986  | Escola Estadual Vitória Mota Cruz                  |
| <b>79</b>      | 07/11/1986  | Escola Estadual Maria das Neves Rezende            |
| <b>78</b>      | 31/10/1986  | Escola Estadual Girassol                           |
|                | 31/08/1988  | Escola Estadual Mário David Andreazza              |
| <b>26</b>      | 12/10/1988  | Escola Estadual Prof. Antonio Ferreira de Souza    |
| <b>26</b>      | 12/10/1988  | Escola Estadual Idarlene Severino de Souza         |
| <b>25</b>      | 12/10/1988  | Escola Estadual Indígena Índio Dionísio Figueiredo |
| <b>25</b>      | 12/10/1988  | Escola Estadual Indígena Lino Augusto da Silva     |

Fonte: Censo Escolar 2010 - Educacenso. Utilizamos a denominação destes estabelecimentos no ano de 2012

Com a transformação do Território Federal em Estado, em um período em que há acentuação expressiva do processo migratório e em que o volume de investimentos destinados à implantação de uma infraestrutura que possibilitasse a efetiva instalação de um estado com

menor dependência de recursos do governo federal vivenciamos uma década de forte expansão no volume de escolas construídas.

O processo de criação de escolas de educação, sinaliza o esforço despendido pelo poder público no atendimento às necessidades educacionais da população que aqui se instalava. Ressente-se, no entanto, das dificuldades de contratação de professores e demais profissionais com formação em nível superior, que será objeto de nossa análise no próximo tópico.

Tabela 10 - Escolas Estaduais no período de 1990 a 2000

| <b>Decreto</b> | <b>Data</b> | <b>Nome</b>  |
|----------------|-------------|--|
| <b>1288</b>    | 28/09/1990  | Escola Estadual Indígena Albino Tavares                |
| <b>1289</b>    | 28/09/1990  | Escola Estadual Carlos Drumond de Andrade              |
| <b>1289</b>    | 28/09/1990  | Escola Estadual Jesus Nazareno de Souza Cruz           |
| <b>1289</b>    | 28/09/1990  | Escola Estadual Maria dos Prazeres Mota                |
| <b>1289</b>    | 28/09/1990  | Escola Estadual Antonio Carlos da Silva Natalino       |
| <b>85</b>      | 10/09/1991  | Escola Estadual Pedro Elias Albuquerque Pereira        |
| <b>114</b>     | 12/09/1991  | Escola Estadual Hélio da Costa Campos                  |
| <b>375</b>     | 24/09/1992  | Escola Estadual Major Alcides Rodrigues dos Santos     |
| <b>421</b>     | 27/11/1992  | Escola Estadual Ulisses Guimarães                      |
| <b>41</b>      | 26/01/1993  | Escola Estadual Caranã                                 |
| <b>780</b>     | 27/07/1994  | Escola Estadual Ayrton Senna da Silva                  |
| <b>936</b>     | 03/05/1995  | Escola Estadual Maria Nilce Macedo Brandão             |
| <b>957</b>     | 31/05/1995  | Escola Estadual América Sarmiento Ribeiro              |
| <b>1064</b>    | 06/10/1995  | Escola Estadual Profª Antonia Coelho de Lucena         |
| <b>1063</b>    | 05/10/1995  | Escola Estadual Profª Maria de Lourdes Neves           |
| <b>1070</b>    | 16/10/1995  | Escola Estadual Luiz Ribeiro de Lima                   |
| <b>1193</b>    | 18/03/1996  | Escola Estadual Profª Francisca Elzika de Souza Coelho |
| <b>1027</b>    | 15/04/1996  | Escola Estadual Olavo Brasil Filho                     |
| <b>1282</b>    | 04/06/1996  | Escola Estadual Voltaire Pinto Ribeiro                 |
| <b>s/n</b>     | 5/08/1996   | Escola Estadual Fagundes Varela                        |
| <b>79</b>      | 07/11/1996  | Escola Estadual Tancredo Neves                         |
| <b>1534</b>    | 16/04/1997  | Escola Estadual Profª Raimunda Nonato Freitas da Silva |
| <b>1660</b>    | 18/08/1997  | Escola Estadual Profª Wanda David Aguiar               |
| <b>1824</b>    | 30/01/1998  | Escola Estadual Maria Sonia de Brito Oliva             |
| <b>3385</b>    | 08/03/1999  | Escola Estadual Profª Wanda da Silva Pinto             |
| <b>3744</b>    | 16/02/2000  | Escola Estadual Prof Carlos Casadio                    |
| <b>4049</b>    | 30/10/2000  | Escola Estadual Prof Severino G. G. Cavalcante         |

Fonte: Censo Escolar 2010 - Educacenso.

Utilizamos a denominação destes estabelecimentos no ano de 2012

No Educacenso 2010, não há registros de dados referentes à Escola de Educação Especial, nem da Escola de Audiocomunicação, atualmente extintas. Em diferentes momentos, estes serviços foram categorizados como escolas especificamente e não como “centros” de atendimento, modelo em que se encontram na atualidade.

Em um relatório produzido em 1977, que apresenta a Matrícula Inicial por nível e Modalidade de Ensino, constam o Centro de Educação Especial de Boa Vista, com 186 alunos, 45 professores e 18 salas de aula; a Escola de Audiocomunicação, com 45 alunos e 09 professores em 05 salas de aula e o Centro de Educação Especial Denize Messias Santos de Caracaraí, com 34 alunos e 12 professores, em 08 salas de aula.

As ações desenvolvidas no âmbito da educação básica demandam a presença de profissionais aptos à docência e atividades de gestão do sistema e de apoio aos educandos e professores que, para seu desenvolvimento demandariam a formação destes profissionais em nível superior, ponto nevrálgico no processo de instalação do Estado que abordaremos em nosso próximo tópico.

### **3.7.3 Ensino Superior em Roraima**

Um dos aspectos que entendemos ter impactado na maneira como se desenvolveu a Educação Especial em Roraima é o processo como se (não) desenvolve o ensino superior em Roraima. Ainda hoje, algumas das áreas de formação profissional que tendem a compor as equipes multiprofissionais especializadas não existem nas universidades ou faculdades locais e os cursos implantados têm, de maneira geral, uma chegada bastante tardia em relação ao restante do país.

A instalação da UFRR só se consolida a partir de 1990. As primeiras faculdades particulares chegam após 2000 e, das áreas clínico-terapêuticas tradicionalmente associadas à Educação Especial como a Fonoaudiologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Psicologia apenas esta última é oferecida no sistema federal. No mais, apenas a Fisioterapia, cuja primeira turma recentemente concluiu sua formação.

Até final da década de 1960, todos os que quisessem cursar o ensino superior deveriam deslocar-se a outros Estados da Federação. Profissionais de campos específicos que demandavam formação em nível superior eram normalmente recrutados fora e para cá trazidos já qualificados com missões específicas.

Nos primórdios da década de 1970, um convênio do Governo Territorial com a Universidade do Amazonas oportuniza a realização de cursos de suplência para os professores do ensino de 1º e 2º graus nas áreas de Comunicação e Expressão, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, História e Geografia (RORAIMA, 2006). A tônica na formação de professores irá acompanhar o processo de implantação do ensino superior em Roraima,

repetindo-se em todas as demais iniciativas que se estabelecem tendo a lógica da docência como demanda inicial.

Seguindo a lógica de ocupação do Governo Territorial, conduzido pelos militares da Aeronáutica, na perspectiva anteriormente citada do “Integrar para não entregar”, ocorre a instalação, em 01 de agosto de 1969<sup>45</sup>, de um Campus Avançado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), também com a oferta de cursos destinados à formação de professores. Eram cursos que funcionavam em regime especial, com aulas intensivas nos períodos de férias e recessos escolares.

Para os estudantes que desejassem formação em áreas diversas dessas, foram instaladas casas de estudante em Belém e em Manaus. Há registros, como os de Freitas (1993) e Santos (2004), da existência de bolsas de estudo via SUDAM e outras formas de apoio financeiro a estudantes roraimenses aprovados em outras universidades. Além disso, algumas universidades federais,, como a própria Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade Federal do Ceará (RORAIMA, 2006), aqui realizaram processos seletivos de ingresso na modalidade vestibular e, quando aprovados, os alunos recebiam apoio governamental na forma de bolsas de estudos para instalação no estado sede da universidade.

Outros convênios foram sendo efetivados pelo governo do Território Federal com universidades, como a Federal de Pernambuco e a Federal do Pará e há iniciativas no sentido de se constituir a Fundação de Educação, Ciência e Cultura de Roraima (FECEC), órgão que se projetava como embrionário para a constituição de uma futura universidade local.

Em 12 de setembro de 1985, a Lei Federal 7.364 autoriza a criação da Universidade Federal de Roraima, mas esta só se efetiva a partir do Decreto Federal 98.127/88 que dispõe sobre a instituição da Universidade como Fundação Pública. Este Decreto, da lavra do Presidente José Sarney foi, no relato do Senador Mozarildo Cavalcanti, parte das negociações que envolveram a votação favorável da bancada federal roraimense à proposta de extensão do mandato presidencial de quatro para cinco anos, naquela ocasião e veio associada a um pacote de medidas e iniciativas que asseguraram sua efetiva implantação e início de atividades.

Mas, é a ampliação de ações do campus avançado da UFSM e dos “rondonistas” a ela associados, ocorrida na década de 1970, que efetivamente intervirá na constituição dos serviços especializados da Educação Especial.

---

<sup>45</sup> Consideramos aqui as datas indicadas no site da Universidade Federal de Santa Maria, acessível em <[www.ufsm.br](http://www.ufsm.br)>

São muitas as profissionais envolvidas com a educação e com a educação especial em particular, que tiveram sua graduação em Estudos Sociais, Letras ou Pedagogia nos cursos presenciais que a UFSM aqui oferecia em caráter especial.

A professora Maria Mirna Souto Maior Sarah, em sua entrevista, ao referir-se à sua própria condição física, como pessoa que teve paralisia infantil aos dois anos de idade, se refere a uma disciplina ministrada no curso de Pedagogia que, em seu entendimento constituiu-se num divisor de águas em sua formação:

*“Deu a disciplina Psicopatologia do Excepcional, na faculdade de Pedagogia da extensão da Universidade de Santa Maria. Eu gostei da disciplina e da professora. Aí quando a Maria Antonia [Melo Cabral] entrou para Secretária de Educação, já sabia que eu gostava, e me chamou para assumir a Divisão de Educação Especial.”*

Vinculado intrinsecamente à filosofia que orientava as ações do Projeto Rondon, estava a realização de atividades de colaboração com as populações da comunidade atendida, atividades estas realizadas por estagiários dos mais variados cursos, como os de Fonoaudiologia, Fisioterapia, Educação Física e Psicologia, que se deslocavam a Boa Vista para a realização de estágios nos momentos finais do curso.

Essa atuação dos estagiários surge frequentemente nas entrevistas realizadas com os profissionais do então embrionário serviço de Educação Especial, não só pelo trabalho que aqui desenvolvem, mas também porque alguns destes estagiários serão convidados a retornar ao território quando formados, para assumirem postos de trabalho nos diferentes espaços públicos em implantação, o que efetivamente ocorria. No exemplo apresentado pela professora Maria Mirna:

*“...entrou e foi embora, o Alves que era o fisioterapeuta. Até fisioterapeuta a gente conseguiu pelo projeto Rondon. Ele veio terminando o curso dele, para estagiar aqui e a gente já acertou e ele veio quando terminou o curso dele.”*

Parte expressiva dos serviços se estabeleceu com a colaboração de fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos e educadores físicos que aqui estiveram estagiando e que retornaram à Boa Vista depois de concluída a formação, vindo a integrar as equipes técnicas e gestoras da Educação Especial. Um exemplo dessa situação, é o caso da professora Rosana Magalhães, também participante em nosso trabalho de pesquisa, com papel expressivo na implantação de serviços relacionados à audiocomunicação.

Há que se considerar, ainda, que a UFSM era uma instituição já com tradição no campo da Educação Especial, que ofertava cursos de extensão na área desde o ano de 1962, cursos estes que vieram a ser transformados em Cursos de Estudos Adicionais, em 1964 e em Habilitação, no âmbito do curso de Pedagogia, em 1974. Já em 1976, efetiva-se a criação do Curso de Educação Especial, na forma de Licenciatura Curta, destinado à formação de professores para deficientes mentais <sup>46</sup>. Não encontramos, entretanto, registros da transferência – naquele período - de Licenciados em Educação Especial da UFSM para Roraima.

Outra interferência dessa presença dos estagiários da UFSM, que perpassa o relato dos professores entrevistados, é que estes passam a aguardar as ações e orientações desses profissionais, na expectativa de que estes apresentem caminhos definidores do seu trabalho como docentes. Se considerarmos o fato de que, como terapeutas e clínicos de campos diversos, era sob esta lógica que orientariam os professores, pode-se identificar a forma como se inicia a perversa lógica de substituir a atividade pedagógica, até então feita por professores capacitados para o exercício da docência, por tentativas de aplicação de atividades terapêuticas para as quais os professores não estavam efetivamente qualificados, recebendo apenas instruções aligeiradas e pontuais.

Apesar desse encaminhamento no sentido da construção de práticas clínico-terapêuticas, o volume de profissionais de formação nestas áreas que se deslocaram a Roraima, sejam vindos de Santa Maria ou de outras localidades, foram sempre em quantidade reduzida em relação à demanda local, não gerando uma pressão pela criação de novos postos de trabalho além dos já existentes nas secretarias de educação e saúde ou consultórios particulares. Ainda na atualidade, poucos são os profissionais associados aos atendimentos terapêuticos em Educação Especial que podem obter sua formação no próprio Estado de Roraima<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup> As informações relativas à constituição do curso de Licenciatura em Educação Especial encontram-se disponíveis no site da Universidade Federal de Santa Maria <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2002/02/editorial.htm>>

<sup>47</sup> O Curso de Psicologia iniciou-se na UFRR em 2006. Há cursos de Psicologia e Fisioterapia oferecidos em faculdades particulares, mas ainda não se registra qualquer iniciativa nos campos da Fonoaudiologia ou Terapia Ocupacional.

No âmbito da Pós-Graduação inicialmente se buscou oferecer cursos que possibilitassem a formação local de docentes aptos a protagonizarem a implantação de cursos de ensino superior. Como relata a professora Maria Antonia Melo Cabral:

*“Funcionava esse convênio com a Universidade Federal do Ceará que a gente trouxe essa Especialização, para começar a formar o pessoal em Metodologia do Ensino Superior. Na primeira turma participou a Ilma Xaud, eu, o Laymerie (Ramos). Era uma Especialização em Metodologia do Ensino Superior. Porque a intenção era de encaminhar a implantação dos cursos de ensino superior via essa Fundação de Educação Ciência e Cultura, a FECEC.”*

Além deste, cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* foram experiências raras e limitadas que só vieram a expandir-se ao final dos anos 1990, realizados em sua maioria por empresas privadas de outros estados, e que apresentavam um foco no campo da Educação, em especial a Gestão Escolar e áreas vinculadas à Educação Especial e Psicopedagogia.

#### ***4. EDUCAÇÃO ESPECIAL EM RORAIMA: PRIMEIRAS INICIATIVAS DE CONSTITUIÇÃO DOS SERVIÇOS DOS ANOS 1970 A 1983***

---

A constituição dos serviços de atendimento especializado em Educação Especial em Roraima dá-se, como a maior parte dos serviços sociais que nas terras de Makunaima se desenvolvem, como ação exclusiva da iniciativa governamental. Uma peculiaridade que envolveu esta região desde o início de sua colonização foi a adoção de políticas de ocupação sempre com forte protagonismo das lideranças do momento. Esta política paternalista é fato que pode ser observado em vários momentos históricos, que se estende até a atualidade e se destaca na Educação Especial.

Embora a presença de pessoas com deficiência já aparecesse em relatos do início do século XX, não encontramos registros de ações de atendimento educacional a essas pessoas nos primeiros anos deste período. Parte dos documentos das ordens religiosas que aqui atuaram ainda não se encontram acessíveis aos pesquisadores, podendo, no futuro ocorrer o encontro de fatos novos no tocante a esta situação.

De maneira geral, a presença de pessoas com deficiência entre os povos indígenas – grupo populacional majoritário nesta região no período inicial de ocupação - é, corriqueiramente, no discurso do senso comum, tomada como inexistente. Atribui-se às comunidades indígenas a prática do extermínio dessas pessoas no ato do nascimento. Os dados do Censo Escolar 2010 que anteriormente apresentamos (Tabela 04, p. 78) já nos traz indícios de que esta perspectiva carece de maior investigação.

Se trouxermos nosso olhar para um período anterior, podemos verificar que, nos relatos de Koch-Grünberg (2003) referentes à expedição que realiza entre 1911 e 1913 entre Roraima e o Orinoco, encontramos registros que demarcam a presença de diferentes situações de indígenas com deficiência, um indício da existência de um cotidiano em que outras práticas em relação às pessoas com deficiência se fazem presentes.

Em seu texto, o autor faz referência à informação quanto à existência de dois indígenas da etnia Yekuana albinos. Refere-se ainda a um “Guinaú mudo [que] perdeu a fala quando criança, por causa de uma doença, e só consegue balbuciar alguns sons, mas que são entendidos pelas pessoas que vivem com ele.” (KOCH-GRÜNBERG, 2003, p. 238); a um Xamã cuja mulher, embora cega, realiza várias das atividades cotidianas da tribo (idem, p. 243) e a um Baré mestiço que nasceu sem braços e executa todas as atividades do dia a dia com os dedos dos pés (idem, p. 371).



Em todos estes relatos, um ponto comum é o fato de estas pessoas serem apresentadas como adultos ativos, partícipes da vida da comunidade, envolvidos em atividades produtivas e relacionamentos familiares, apesar de, em outro momento do texto, o autor fazer referências ao fato de não ser comum a atenção e o cuidado com pessoas com deficiência entre os índios e à intenção (não concretizada) da família Baré de matar o menino nascido com deficiência física por entenderem que este seria “filho de um mau espírito” ou Maguari (KOCH-GRÜNBERG, 2003).

Nas entrevistas com as professoras que consideramos pioneiras na realização de processos de educação especial em Roraima, aqui nascidas ou que para cá migraram ainda crianças, encontramos memórias da existência de colegas com limitações físicas, em salas de aula de escolas comuns, na década de 1940. Uma das professoras que se tornaria inclusive uma referência no âmbito da educação especial, tem em seu histórico a paralisia infantil, com perceptível comprometimento em sua mobilidade e seguiu uma trajetória de formação escolar e de convivência social sem maiores restrições. Neste caso, no entanto, os casos que foram relatados, restringem-se a limitações de mobilidade ou amputações sem maiores danos no âmbito cognitivo ou comportamental.

Em relação à educação especial, seu surgimento ocorre no âmbito da Divisão de Educação e Saúde do então Governo Territorial que posteriormente se tornará a Secretaria de Educação e Cultura (SEC). O vínculo inicial destes serviços é o Departamento de Assistência ao Educando, setor responsável pelas ações de assistência no tocante à alimentação, transporte, saúde, fornecimento de material escolar e demais serviços complementares de apoio à permanência dos alunos nos espaços escolares. É nesse Departamento que inicialmente se instala uma Coordenação de Educação Especial.

Os serviços desenvolvidos pela Coordenação de Educação Especial que, posteriormente viria a tornar-se uma Divisão de Educação Especial, já diretamente vinculada à SEC, passam por fases diversas, que acompanham o desenvolvimento e a reformulação de concepções que a própria área atravessa em nosso país. Para melhor compreensão do processo vivenciado, neste trabalho utilizaremos a seguinte periodização:

- Primeiras iniciativas: compreende o período entre os primeiros anos da década de 1970 a 1983 quando são iniciadas as atividades, com o recrutamento da clientela potencial do serviço, a constituição de um corpo inicial de professores e técnicos sem qualificação específica na área ou com qualificação limitada, atuando ainda em espaços improvisados;

- Implantação de serviços especializados: entre 1984 e 1990, na vigência da política de territórios federais, tem-se a construção de espaços especialmente destinados ao atendimento das atividades da Educação Especial e a ênfase na capacitação de equipes tanto com investimento maciço na formação de professores quanto na captação de profissionais de áreas diversas, de forma a compor equipes multiprofissionais qualificadas. Além disso, iniciam-se os processos de categorização da clientela por modalidade de deficiência em espaços diferenciados e se fortalecem as práticas de integração de alunos na rede regular de ensino.
- Estruturação de serviços: de 1991 a 2001, quando vivenciamos a transformação de Roraima em Estado da Federação e a ênfase se dá na busca de construção de práticas pedagógicas, aperfeiçoamento de processos e profissionalização dos serviços em consonância com as práticas preconizadas na Política Nacional de Educação Especial então vigente e em fase de transição entre as perspectivas de Integração e Inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular.

Nos documentos aos quais tivemos acesso e nas entrevistas realizadas há um uníssono na afirmativa de que até meados da década de 1970, em Roraima, não existiam quaisquer ações ou instituições destinadas à educação, saúde ou assistência social que considerassem o atendimento específico às pessoas com deficiência, seja na esfera privada, seja na esfera governamental.

Os primeiros registros de ação neste campo ocorrem diretamente vinculados ao sistema responsável pelo gerenciamento da educação ora como iniciativa de seus gestores ora como iniciativa de técnicos atuantes na área. É, no entanto, uma década efervescente para o território:

Em 1970, registra Freitas (1993), em razão das políticas públicas implantadas, Roraima e Boa Vista já apresentavam mudanças visíveis: a capital se transformando em canteiro de obras, com centenas de novas casas e bairros novos, além de um campus universitário da Universidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Migrantes chegavam a toda hora, em busca de novas oportunidades. Técnicos vinham se incorporar à administração, beneficiados com a gratuidade de moradia, água, luz e transporte urbano, além da saúde pública grandemente melhorada. A população iniciaria um aumento exponencial, superado apenas pelo território de Rondônia.....só havia eleição para um deputado federal e para as duas câmaras de vereadores, a da capital e a de Caracará. (SANTOS, 2004, p. 134)

Vivia-se o período denominado como a “fase aeronáutica”, (1964 – 1985) em que os governadores indicados para o cargo eram servidores do Ministério da Aeronáutica, normalmente entre seus representantes de alta patente. Freitas (1993, p.160) refere-se a este período como um momento em que a permanência mais longa dos governadores no cargo trouxe a possibilidade de que estes tivessem “maior tempo para organizar, planejar e realizar”. Além disso, a liberação de recursos passa a obedecer a um orçamento-programa e a proceder de fontes diversas de financiamento. Como destaca Santos (2000, p. 12), uma medida fundamental deste período foi,

Incluir os Territórios Federais no Fundo de Participação dos Estados, Distrito Federal e Territórios (FPE) a partir de 1968. Referida transferência constitucional é uma das chaves explicativas da viabilização do modelo de Território Federal, na medida em que assegurou fluxo contínuo, regular e expressivo de recursos destinados ao financiamento das intervenções do Governo Federal no espaço territorial federal.

Outro quadro que se altera significativamente neste período é o da construção de uma infraestrutura de transportes, comunicações e energia. Concretiza-se a conexão terrestre entre Manaus e Boa Vista em 1977 e, a ampliação das despesas por parte do setor público, dirigidas à implantação de uma estrutura de equipamentos administrativos voltados à prestação de serviços de saúde, saneamento, segurança e educação, impulsiona a economia local. No destaque dado por Santos (2004, p. 122), a instabilidade política do Caribe, e a posição geográfica estratégica de Roraima, teriam contribuído para:

Apressar a abertura da BR 174 e deslocar vários contingentes militares para a fronteira com a Guiana e a Venezuela. A seguir, o governo passou a montar em Roraima uma infraestrutura física, com a construção de edifícios públicos e milhares de casas residenciais, mudando o perfil da capital e do território. Essa mudança foi facilitada pela pré-existência de uma estrutura administrativa oriunda do tempo do Estado Novo.

Esta expansão populacional vem acompanhada, evidentemente, da necessidade de ampliação de serviços sociais diversos, em especial os de educação, objetivando a formação de pessoas aptas a contribuir com o desenvolvimento local. Para isso, a estabilidade na condução da administração pública que sob a égide da política militarista tinha o *desenvolvimento* como tônica, trouxe importante contribuição. Este é o contexto que apresentaremos a seguir.

#### 4.1 O ‘decolar’ da Educação Especial

Entre os anos de 1970 a 1983, o território vive um período de estabilidade em sua estrutura governamental. Três governadores, todos oriundos do alto escalão da aeronáutica permanecem por períodos entre quatro a cinco anos cada, desenvolvendo ações inclusive em perspectiva de continuidade entre as gestões<sup>48</sup>.

Em âmbito nacional, se acirram os debates e as ações no sentido de estruturar mecanismos de forma a assegurar aos então chamados excepcionais<sup>49</sup> o acesso a direitos fundamentais como a educação, a saúde e a participação na vida social da comunidade.

Há que se considerar que, na década de 1970, Roraima, como Território Federal, tinha sua gestão sob a responsabilidade do governo federal, o que possibilitava que, em muitos casos, a implantação de serviços de interesse do poder central se desse de maneira direta, inclusive, em alguns casos, como campo de teste de projetos e propostas emanadas dos técnicos da capital federal, cuja localização, neste momento, estava em fase de transição da cidade do Rio de Janeiro para Brasília. Ramos (2007, p. 15) assim se refere ao processo que acompanha este momento:

Roraima, como Território Federal, tendo seu Governador nomeado diretamente pelo Presidente da República, obedece muito mais aos desígnios do Governo Central do que aos desejos de seus próprios filhos.

Em 1961, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/1961, traz a educação dos excepcionais à baila em seus artigos 88 e 89, indicando que esta deverá “no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. É, entretanto, dúbia ao indicar no artigo 30, inciso d, que não há a obrigatoriedade de matrículas quando da apresentação de “doença ou anomalia grave da criança”.

No processo de reforma do ensino pretendido pelo regime militar, em 1971, a Lei 5692, sancionada em 11 de agosto, traz oficialmente ao universo da educação no âmbito de

---

<sup>48</sup> Hélio da Costa Campos permaneceu de março de 1970 a abril de 1974; Fernando Ramos Pereira permanece de abril de 1974 a abril de 1979 e Ottomar de Souza Pinto permaneceu de abril de 1979 a abril de 1983.

<sup>49</sup> Pires (1974, p. 19), assim conceitua excepcional: “o termo excepcional é interpretado de maneira a incluir os seguintes tipos: os mentalmente deficientes, as pessoas fisicamente prejudicadas, os emocionalmente desajustados, bem como os superdotados, enfim, todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade”. Indica ainda que esta definição foi apropriada do apresentado por Helena Antipoff no Boletim n. 33 da Sociedade Pestalozzi do Brasil editado no Rio de Janeiro em 1956.

políticas públicas, as pessoas com deficiência, como população alvo das ações governamentais. Em seu artigo 9º indica que:

Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem 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.

O olhar do regime militar já havia dado sinais de seu direcionamento à questão do atendimento das pessoas com deficiência. Um dos indicativos desta preocupação que encontramos em nosso processo de pesquisa, foi o Decreto Federal 54.188<sup>50</sup>, assinado pelo Presidente Humberto de Alencar Castello Branco, de 28 de agosto de 1964, que instituiu a Semana Nacional da Criança Excepcional a ser comemorada anualmente, de 21 a 28 de agosto, em todo o Território Nacional.

Este Decreto delega ao Ministro da Educação e Cultura a responsabilidade de expedir as instruções a todos os órgãos vinculados ao Ministério, para que se “dê maior relevo” a esta semana que, como veremos mais adiante será parte expressiva das ações da equipe da educação especial em Roraima.

Também em âmbito mundial, crescia o direcionamento dos olhares sobre as pessoas com deficiência. Especificamente em relação às pessoas com Deficiência Mental, a Organização das Nações Unidas, em Assembleia Geral, realizada em 30 de dezembro de 1971, aprovou a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental. Esta declaração apresenta direitos entendidos como fundamentais a serem assegurados às pessoas que nomina como “mentalmente retardadas”, pedindo que se adotem nacional e internacionalmente as medidas necessárias para que estes sejam alcançados. Dentre elas, destacam o direito à “educação, à capacitação, à reabilitação e à orientação que lhe permitam desenvolver ao máximo sua capacidade e suas aptidões”. Salientam ainda a importância de que estas tenham acesso aos demais direitos sociais o que, evidentemente, incluiria o acesso à escola pública.

Jannuzzi (2004, p. 140 – 141), ao tratar da presença da educação especial ao longo do regime militar, destaca que o Presidente Médici (1969 – 1974) utiliza em mensagem ao Congresso o título *educação especial*. Salienta ainda a existência de uma “pressão legal” que levou à aprovação do Parecer CFE 848/72 em resposta a uma determinação ministerial que

---

<sup>50</sup> Anexo F

vem acompanhada de carta do Presidente das APAEs cobrando providências relativas ao “ensino e amparo ao excepcional”.

Mazzotta (2001, p. 63) destaca como tema que demanda investigação, a “constância de vínculos entre alguns grupos mesmo em períodos marcados por condições políticas diferentes”. Em sua análise, registra a presença de “certos grupos na condução da política da educação especial [...] antes, durante e depois da vigência do regime militar instaurado em 1964”.

São ações que conduzirão ao processo que gerou não só a inserção do tema em nossa legislação federal, mas a criação em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) no interior do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Neste contexto de pressões, segundo Pires (1974, p. 19),

O Brasil vai engajar-se no esforço de pesquisa, experimentação e ação que se desenvolve no mundo, buscando soluções que possibilitem aos excepcionais, segundo as condições de cada um, viverem plena e condignamente como pessoas e cidadãos.

Assumindo esta demanda como Projeto Prioritário do Plano Setorial de Educação e Cultura do Ministério da Educação e Cultura, para o período 1973/74, constituiu, entre julho de 1972 e fevereiro de 1973, um grupo tarefa para operacionalizá-lo, sob a direção da professora Nise Pires. Assim Pires (1974, p. 21), que já havia integrado o Grupo de Trabalho que elaborou a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, refere-se a este processo:

Constituiu-se um grupo tarefa, formado por elementos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e representantes do então Departamento de Ensino Complementar (DEC) e da Secretaria Geral do MEC. Assessorado por ampla consultoria de especializações diversificadas mas tendo em comum alto gabarito técnico, o grupo tarefa empreendeu a montagem do Projeto Prioritário nº 35.

Este trabalho constituiu um dos fundamentos para a criação do CENESP, através do Decreto 72.425 de 3/7/73, com o objetivo de promover a melhoria do atendimento aos excepcionais, deficientes e superdotados. Este órgão vai assumir como diretrizes básicas a orientar a educação especial no país, a *integração* e a *racionalização*.

No planejamento de suas ações prevê para o período 1974 a 1978 a “programação do apoio técnico à educação especial” investindo para tal, na formação de recursos humanos e na criação e aperfeiçoamento de “instrumentos de apoio técnico para a educação especial” e, a

partir de 1979, após a constituição dessa estrutura que iria assegurar a qualidade das ações, “será priorizada a expansão quantitativa da educação especial” (PIRES, 1974, p. 41).

Neste processo de formação de recursos humanos, Jannuzzi (2004) e Mazzotta (2001) destacam a ocorrência não só de cursos oferecidos no país aos gestores e técnicos do órgão central e das secretarias estaduais, mas a liberação de bolsas de estudo para a formação de mestres e doutores em universidades estrangeiras. É a perspectiva de formação de um corpo técnico de excelência que se instaura. A professora Rosana Magalhães, respondendo ao questionamento quanto ao fato de Roraima participar das capacitações e dos treinamentos oferecidos nacionalmente salienta:

*“Sim, mas quem participava não eram os técnicos que trabalhavam. A maior parte dos que iam para os treinamentos eram os dirigentes. Eu me lembro de que por muito tempo, na época que eu assumi a Divisão em 92, eu fui olhar uma retrospectiva do que tinha sido feito até então, quando tinha um curso, um treinamento fora, quem ia era o dirigente da Educação Especial. O Chefe da Divisão. Os professores, técnicos, antes dessa época não iam fazer treinamento. Dificilmente viajavam. A não ser o pessoal que ia fazer treinamento no INES, (treinamento de surdos) e os de cegos que iam fazer treinamento no IBC, o restante não tinha qualquer tipo de capacitação.”*

Em realidade, nos anos iniciais de instalação da educação especial em Roraima, os professores eram também os profissionais que viriam a se tornar gestores dos serviços e tiveram essa participação em processos formativos capitaneados pelo CENESP. Nos anos posteriores, com a expansão do volume de profissionais é que se observa uma redução do acesso de cursos de formação para os professores. No entendimento de Mazzota (2004, p. 100 – 101):

*Esta concentração de recursos financeiros na realização de cursos de formação de alto nível para técnicos dos órgãos centrais, pode ser interpretada como evidência da centralização do poder de normatização e execução além de um sentido de “premiação” dos supostos líderes nacionais e regionais da educação especial [...] Neste sentido, pode estar aí implícita uma abordagem do atendimento a excepcionais que, mais do que a educação escolar, privilegia a assistência e/ou reabilitação onde é primária a importância do técnico e secundária a do docente. Tal atuação parece estar perfeitamente coerente com a ação governamental geral do período, sob o governo autoritário, portanto, de centralização do poder.*

Este poder que vinha sendo conquistado pelas instâncias que nacionalmente se estruturavam para a coordenação das ações voltadas à educação dos *excepcionais* é reafirmado em entrevista da professora Maria Mirna que salienta uma questão – percebida pelos técnicos que atuavam diretamente na rede, como um indicativo da complexidade de

relações que envolviam a área. Em sua fala relata que, nos primeiros anos da implantação de Brasília, nem todos os funcionários federais viam com bons olhos a transferência da capital federal da cidade do Rio de Janeiro para o Planalto Central, e que resistências se estabeleceram em alguns órgãos que, em decorrência de seu maior ou menor poder, protelaram a permanência de suas atividades na cidade do Rio de Janeiro.

A professora Mirna destaca ser este o caso da educação especial, que apenas na década de 1980 teve seu órgão gestor – o CENESP - transferido para Brasília, permanecendo, ao longo dos anos 1970, com suas instâncias decisórias no Rio de Janeiro, próximo às sedes do Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) e do Instituto Benjamim Constant (IBC).

Esta informação é referendada por Jannuzzi (2004) e Mazzotta (2001) que afirmam que o CENESP embora sempre vinculado ao MEC, manteve sua sede na cidade do Rio de Janeiro e que apenas em 1986 o órgão gestor da educação especial, àquela altura já não mais o CENESP, mas a recém criada Secretaria de Educação Especial (SESPE), é transferido do Rio de Janeiro para Brasília.

Em um Território Federal, como era o caso de Roraima, vivíamos uma conjuntura de profunda intervenção tanto do CENESP quanto de outros órgãos federais. Temos o registro feito pela professora Maria Antonia Melo Cabral da forma como se dá a implantação de processos formais de Planejamento no âmbito do governo territorial. Em suas memórias registra que, por volta de 1973, a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) oferece um curso para formação de pessoal nesta área:

*“A SUDAM deu um curso para formar uma equipe de Planejamento. E nessa equipe de planejamento, foi para receber esse treinamento três pessoas: eu, a Consuelo Duarte e o Santoris Melo. Depois desse treinamento a gente compôs a equipe de planejamento da Secretaria. Então, na época [...] eu já tinha saído da Supervisão e já estava no Planejamento; foi quando implantou a Coordenadoria de Planejamento na Secretaria de Educação.”*

Neste mesmo sentido e, coerente com as práticas pedagógicas que Saviani (2010, p. 13) qualifica como *tecnicistas* que se disseminavam pelo país, de busca de um controle técnico dos processos realizados, há o registro da realização de outras ações do MEC no sentido de implantação de sistemas de acompanhamento e controle a serem nacionalmente padronizados. No registro da professora Maria Antonia, referindo-se a uma ação realizada já alguns anos mais adiante:

*“Eu fiquei só um ano com a Graça [Pinheiro] no Planejamento e fui para um treinamento para implantar a parte de Estatística na Secretaria de Educação. Então, quando implantou, eu coordenei essa parte da Estatística na Secretaria de Educação.”*



Essas ações de planejamento e de controle de dados estatísticos implantadas na Secretaria de Educação puderam ser percebidas em nosso processo de pesquisa: são dos anos 1970 os primeiros documentos com este teor que nos foi possível localizar. Estas ações afinam-se “aos princípios racionalistas e técnicos adotados pelo regime, na reformulação ampla e sistêmica da educação” próprias do “grupo militar dirigente” (KAUFMANN e MARTINS, 2009, p. 246). Em suas memórias referentes aos processos educacionais vivenciados no território federal neste período, o professor Laymerie Ramos (2007, p. 15) assim se refere:

Vivíamos sob a égide do golpe militar de 1964 e, apesar da relativa liberdade que tínhamos, os “pacotes” eram mais ou menos obrigatórios. A maior parte dos programas e dos materiais didáticos vinha pronta do Ministério da Educação. O planejamento era direcionado para os programas prioritários do Ministério da Educação e a obrigatoriedade de elaborar projetos para essas áreas era, por sua vez, condição para contar com os recursos federais.

A isso se agrega a utilização intensiva do controle sobre a educação através do direcionamento de projetos específicos, com o atrelamento de financiamentos à fidelidade em sua execução.

O governador, nos primeiros anos da década de 1970 era o General Hélio da Costa Campos<sup>51</sup>, que aqui já havia atuado entre os anos de 1967 a 1969 e que retorna no período de março de 1970 a abril de 1974. Governa “cooptando as lideranças locais com cargos e apoio para dezenas de jovens estudarem nas grandes capitais” (SANTOS, 2004, p. 123). Muitos desses jovens que foram apoiados para a realização de estudos em outros Estados, virão a tornar-se, nas décadas seguintes, técnicos atuando em pontos chave do governo e lideranças nos grupos políticos locais.

Embora não haja registro da existência de ações estruturadas voltadas à educação ou assistência a pessoas com deficiência ao longo do governo Hélio Campos, nele se acentuam

---

<sup>51</sup> Hélio Campos terá sua trajetória interligada a Roraima ainda por oito anos, quando é eleito deputado federal nas legislaturas 1974-1978 e 1978-1982. Este deputado federal era o único interlocutor local escolhido pela comunidade em processo eleitoral, já que os governadores e prefeito eram definidos na capital federal. A partir de 1978, o Território passa a ter dois deputados federais e, em 1982, passa a ter quatro deputados federais o que amplia o poder de negociação destes junto ao poder central, com um acúmulo de votos no Congresso Nacional que virá a viabilizar no final dos anos 1980 o alcance de uma série de privilégios para o futuro Estado de Roraima. Dentre estas, no relato do Senador Mozarildo Cavalcanti, a criação e implantação da Universidade Federal de Roraima é parte desse processo, tendo-se efetivado, como já referido anteriormente, em troca do voto favorável da bancada roraimense à ampliação do tempo de mandato presidencial de quatro para cinco anos, de interesse do então Presidente José Sarney.

processos migratórios e de construção de uma infraestrutura de serviços públicos como suporte aos migrantes que aqui chegaram, ao mesmo tempo em que vão se constituindo em âmbito federal as bases de organização do CENESP.

Neste contexto, em 1974, assume o governo o Coronel Fernando Ramos Pereira que aqui permanece até abril de 1979. É este certamente um momento em que, com os olhos do governo militar voltados à segurança e desenvolvimento desta fronteira, transferindo recursos e equipes técnicas destinadas a efetivar a ocupação do território e com os estímulos vários à migração<sup>52</sup> crescem as demandas por todos os serviços sociais, dentre estes, a educação e a educação especial, cuja existência começa a se consolidar em âmbito federal.

A expansão populacional via migração de pessoas em situação de pobreza encontra uma região marcada pela precariedade das estruturas dos serviços de saúde, assistência e educação, que nos permite supor a existência de uma população com índices elevados de deficiência desassistida, dado que ainda não se encontrava descrito nos censos demográficos ou escolares.

O Coronel Ramos Pereira, aviador amazonense, convidado pelo Ministério do Interior para assumir o governo do Território Federal de Roraima, na busca de construção dos quadros com os quais viria a administrar Roraima, recebe a indicação – por amigos comuns - do nome do professor Aldo Gomes da Costa, então com trinta anos de idade, como educador com experiência na região amazônica, apto a assumir a titularidade da pasta da Educação.

O professor Aldo Gomes da Costa é referido em muitas de nossas entrevistas como um dirigente da educação que apoiou e estimulou a educação especial em Roraima. Em sua gestão é que as primeiras iniciativas se materializam e, em um segundo período em que atuou na Secretaria de Educação, em 1991, tem um relevante registro de apoio ao desenvolvimento do atendimento dos alunos com autismo.

Graduado em Pedagogia, Aldo Gomes da Costa, em entrevista, relata que participou em 1970, de um seminário realizado em Brasília, na Universidade de Brasília (UnB), que teve como tônica a discussão dos princípios da reforma<sup>53</sup> da educação que se projetava naquele

---

<sup>52</sup> Dentre outros, neste momento ocorrem a difusão de informações relativas à existência das áreas com forte concentração de minérios, doação de lotes rurais ao longo das estradas recém-abertas e de artérias vicinais abertas ao longo dessas, abertura de postos de trabalho na estrutura governamental.

<sup>53</sup> No entendimento de Gvirtz, Vidal e Biccas (2009, p.17) “o termo reforma tem sido usado para designar um ato político ou legislativo na tentativa de alterar, corrigir e produzir mudanças sempre numa perspectiva de aprimoramento”.

momento e que veio a materializar-se na lei federal nº 5692, de 1971. Em sua análise, mais do que espaço de discussão, este seminário se constituiu em um processo de formação de quadros aptos a dar cumprimento integral das ações preconizadas na estruturação legal de interesse do governo militar que conduzia o país.

Kaufmann e Martins (2009) em artigo em que abordam de maneira comparativa “aspectos da história educativa da Argentina e do Brasil durante as últimas ditaduras militares do século XX” destacam o uso das “políticas repressivas culturais” como meio de alcance dos objetivos daqueles regimes. Eles salientam ainda que, para isso, os dirigentes militares brasileiros “efetivaram a reforma educacional do ensino superior, em 1968, e a reforma educacional da educação básica, em 1971” (KAUFMANN e MARTINS, 2009, p. 246).

Neste sentido, entendemos que a ação relatada pelo professor Aldo Costa, é coerente com o momento vivido, em especial com a lógica de Segurança Nacional que permeava a política de instalação dos Territórios Federais:

A política educativa das ditaduras argentina e brasileira estabeleceu como princípio básico suas vinculações com a Doutrina de Segurança Nacional. [...] Perseguindo esses objetivos, concretizaram-se planos de formação docente, programas e propostas curriculares, conteúdos mínimos nacionais, propostas editoriais, livros didáticos de circulação nacional e regional que seguiam as pautas ministeriais oficiais (KAUFMANN e MARTINS, 2009, p. 243 – 244)

Atuando na Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, com conhecimento e experiência de trabalho na região amazônica, o professor Aldo Costa, após a participação neste seminário, passa a implantar, em municípios do interior do Amazonas, escolas de nível ginásial, um dos objetivos propostos na legislação de ensino em vigor, só deixando esta ação, para assumir o desafio de gerenciar a educação no Território Federal de Roraima.

Como Secretário de Educação, permanece atuando ao longo de todo o governo de Ramos Pereira, de abril de 1974 a abril de 1979 . Em entrevista realizada em novembro de 2012, em Manaus, onde vive atualmente, o professor Aldo Costa destaca o fato de viver-se um momento histórico em que projetos e decisões, em especial nos Territórios Federais, vinham “de cima para baixo”.

Em seu relato, afirma que, ao chegar a Roraima, “se encantou”, não só com as peculiaridades da região, mas com o próprio potencial de desenvolvimento pessoal e profissional que se apresentava. Com ele, vem sua esposa, a professora Graça Pinheiro, atualmente docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do

Amazonas e que atuou também como profissional da equipe governamental, como dirigente da área do Planejamento na Secretaria de Educação.

O professor Aldo afirma que durante sua gestão com o Coronel Ramos Pereira, teve a oportunidade de atuar de maneira autônoma em sua pasta. Esta autonomia era restringida, apenas, em alguns momentos, em relação à constituição de equipes técnicas, com o não acatamento da indicação de determinados profissionais da região, por conta das relações e implicações políticas de algumas pessoas com grupos de poder local que não eram de interesse do governo federal.

Entre as medidas que adotou em sua gestão, atuou na reformulação da organização da então Secretaria de Educação, Saúde e Serviços Sociais que havia sido transformada pela Portaria Ministerial nº 01175, de 12 de dezembro de 1973, em Secretaria de Educação e Cultura, como Secretaria de Governo, replicando uma estrutura semelhante à existente no Estado do Amazonas.

O Secretário destaca ainda, o trabalho integrado que realizou com o arquiteto Severiano Mário Porto, no desenvolvimento de um projeto arquitetônico de edificações escolares com características adequadas às condições da região e à normatização nacional para este tipo de edificação, instaurando a lógica de “escolas padrão”, que veio a se disseminar posteriormente.

E é no período 1974 a 1979 que encontramos as primeiras ações formais relacionadas ao processo de implantação de um setor de educação especial, na perspectiva do cumprimento do preconizado pela legislação nacional. Posteriormente, em 1991 o professor Aldo Costa retorna, como Secretário de Estado da Educação, Cultura e Desportos a convite do governador eleito Ottomar de Souza Pinto, permanecendo, desta vez, por apenas um ano à frente desta Secretaria.

Em abril de 1979, assume o governo o Brigadeiro Ottomar de Souza Pinto<sup>54</sup>. Em um relatório apresentado ao final de seu primeiro ano de governo, o governador destaca que seu objetivo máximo é “promover o desenvolvimento social e econômico desta região, incentivando a ocupação da terra através do pequeno produtor rural” (RORAIMA, 1980 a, p.

---

<sup>54</sup> Ottomar retornará à cena roraimense em 1986 como deputado federal e em 1991 como primeiro governador eleito pelo voto popular, interligando sua vida e de sua família indelevelmente à Roraima, viabilizando a trajetória política de sua esposa Marluce Pinto, como senadora da República por 16 anos consecutivos e de suas filhas como Secretárias Municipais em áreas diversas. Ottomar veio a falecer em 11 de dezembro de 2007, no exercício de seu quarto mandato como Governador (um deles indicado e três eleitos), tendo intercalado em sua trajetória política períodos como prefeito da capital. Sua força política se estende com a transferência de sua influência ao poder de sua filha Otília Pinto como prefeita do segundo mais populoso município do Estado nos anos 2000: Rorainópolis

s/n). Estabelece que a prioridade econômica será orientada para a produção na zona rural e indica que, apenas em “etapa posterior (1982 e 1983) os problemas de infraestrutura urbana serão atacados de forma mais substancial”, ao mesmo tempo que manifesta sua preocupação com a “elevada taxa de crescimento demográfico apresentada pelo Território”.

É uma postura bastante contraditória se considerarmos que a ocupação rural por pequenos produtores, em um regime que Freitas (1993) categoriza como *minifúndio*, tende a acarretar uma demanda expressiva por serviços de saúde, educação, assistência e transportes, ou seja, de uma infraestrutura básica que, naquele momento, só se projeta efetivar posteriormente.

A situação econômica por que passa o país, no final dos anos 1970 e início da década de 1980, afetada pela crise internacional do petróleo, é de intensa instabilidade econômica, com alto índice inflacionário e comprometimento no desempenho das finanças governamentais. Apesar disso, há registros do apoio recorrente do Ministério do Interior aos governos dos territórios e o desenvolvimento dos demais estados da região amazônica apresenta-se como prioridade do Governo Federal, neste momento sob o domínio das Forças Armadas.

Em face disso, Roraima passa, de certa forma, ao largo da crise financeira que afeta o restante do país, tornando-se um dos pontos de escape das populações do centro-sul e do nordeste em busca de melhores condições de vida, terras, emprego e renda. Com uma economia centrada em recursos advindos de receitas do governo federal, em seu interesse de ocupar os vastos territórios de fronteira, vive-se uma expansão populacional sem precedentes, percebida pelo governador em sua chegada e que, posteriormente, tornou-se uma das formas através das quais o Brigadeiro estabelece aqui sua base política <sup>55</sup>.

O governador Ottomar é personagem citado por todos que de alguma forma estiveram envolvidos com as atividades da Educação Especial, seja como “herói” dedicado à causa, seja como “vilão” centralizador de definições nem sempre coerentes com a lógica proposta pelos técnicos. É como governador do território que Ottomar viabiliza a construção do Centro de Educação Especial da cidade de Boa Vista e determina a interiorização dessa mesma ação no município de Caracaráí, única unidade de ensino especializado em educação especial existente no interior do Estado até o momento em que se produz este trabalho.

---

<sup>55</sup> Atribui-se a Ottomar a prática de fomentar a migração para a região através da farta doação de terrenos, kits de material de construção e outros “presentes” entregues pessoalmente por ele, ou por seus familiares, em troca de apoio político das famílias migrantes. Tornaram-se emblemáticas as imagens de panelas de arroz em painéis de propaganda espalhados pelo Estado do Maranhão acrescidos da frase: “Roraima, terra de panela cheia”.

Do elenco de histórias que rodeia esta figura que virá a tornar-se emblemática na trajetória política local, um elemento recorrente é o registro de que ele, paralelamente à carreira militar na aeronáutica, em que atingiu a patente de Brigadeiro, cursou Engenharia Civil, Direito, Economia e Medicina (Freitas, 1993, p. 194). Presentes nas entrevistas que realizamos, estão os relatos de intervenções técnicas feitas por ele junto a profissionais atuantes no governo nestas áreas e destacado o lamento manifesto por ele – na afirmação de duas de suas Secretárias de Educação, as professoras Maria Antonia Melo Cabral e Ilma de Araújo Xaud - de não haver cursado Pedagogia.

Uma das medidas que toma em sua primeira gestão, ainda como membro da aeronáutica indicado ao governo, é a formalização da criação, em junho de 1979, da Secretaria de Planejamento <sup>56</sup> (SEPLAN), agora como setor governamental e não mais apenas vinculado à Secretaria de Educação que, entre suas atividades, elaborou o primeiro Plano de Desenvolvimento de Roraima (I PDR), para o período 1980 – 1985 (RORAIMA, 1980b). Neste contexto e, como subsídio a este Plano, produziu uma síntese da situação educacional no Território e avaliou o Plano de Educação 1976-1979.

Mesmo considerando-se o destaque presente no relatório (RORAIMA, 1981b) ao interesse em construir uma base para o desenvolvimento rural, reservando, para um momento posterior o foco nas questões de infraestrutura, dentre estas a Educação, o relatório de ações realizadas em 1979 registra um volume expressivo de atividades nesta área. Informa, por exemplo, a existência de 05 escolas construídas, 05 em construção, 03 escolas ampliadas, 11 escolas recuperadas e a construção de salas de aula na capital (53) e interior (23). Os dados de matrícula são:

Tabela 11 - Matrículas em escolas do Território Federal de Roraima em 1979

| <b>Matrículas em dezembro de 1979</b> |                |                |
|---------------------------------------|----------------|----------------|
| <b>Localidade</b>                     | <b>1º Grau</b> | <b>2ª grau</b> |
| <b>Boa Vista</b>                      | 14.148         | 1.937          |
| <b>Caracaráí</b>                      | 1.860          | --             |
| <b>Total</b>                          | 16.008         | 1.937          |

Fonte: Relatório de Ações do Governo Territorial – 1979 (RORAIMA, 1980 a)

<sup>56</sup> O registro formal da criação da SEPLAN é desta data, mas as ações de estruturação do Planejamento já haviam sido iniciadas no governo do Coronel Ramos Pereira, conforme registro em entrevista dos professores Aldo Costa, Graça Pinheiro e Maria Antonia Cabral.

Destaca-se ainda o empenho na realização de atividades de educação pré-escolar, com 307 crianças matriculadas no Jardim de Infância Princesa Isabel, único estabelecimento de educação pré-escolar do período e a distribuição de salas de aula voltadas ao atendimento deste nível de ensino em escolas de 1º grau da capital (516 alunos) e do interior (252 alunos).

No tocante às atividades realizadas pela Coordenadoria de Educação Especial, do Departamento de Assistência ao Educando, (RORAIMA, 1980 a, p. s/n) ressalta-se o:

Atendimento realizado a partir do recrutamento realizado nos bairros; triagem por testes psicológicos; atendimento médico-odonto-psicológico; assistência alimentar inclusive nas férias; Educação Física recreativa como terapia, visando melhor desenvolvimento sócio psicomotor e manutenção de classes com 20 deficientes auditivos, 54 deficientes mentais e 12 deficientes físicos, num total de 86 alunos excepcionais.

Em outro ponto do relatório, destaca o atendimento médico-pediátrico e psiquiátrico a 145 alunos excepcionais em um indicativo de possível existência de demanda reprimida ou de alunos excepcionais distribuídos em situação de integração no ensino regular.

Como subsídio à elaboração do I PDR, a Assessoria de Planejamento e Coordenação, elaborou uma “Síntese da situação educacional no Território”, a partir do “acompanhamento, controle e avaliação dos planos, programas e projetos de Educação e Cultura.” Este planejamento se dá a partir da avaliação do Plano de Educação do território e da realização de estudos, inclusive com a realização de encontro regional, de análise de Estatísticas Educacionais.

Mas, como se deu o processo pelo qual o preconizado na reforma educacional proposta na lei 5692 de 1971 se torna um sistema concretamente implantado no Território Federal de Roraima ao longo desses três governos realizados por militares da aeronáutica? É este o tema que desenvolveremos no tópico a seguir.

#### **4.2 Princípios da Institucionalização**

Na busca de referências de pesquisa do período inicial de implantação dos serviços especializados em educação especial em Roraima poucos foram os documentos de natureza administrativa relacionados a este período localizados. Há textos que narram o processo de nascimento da educação especial em Roraima, construídos com base nas memórias de participantes desse período. Dentre esses destacamos o Parecer 34/2009 do Conselho Estadual de Educação de Roraima (RORAIMA, 2009), que teve como relatora Rosalette Saldanha,

fonaaudióloga com ampla trajetória como técnica e gestora da Educação Especial; a monografia “Especialização em Educação Especial”, de Magalhães (2003) e textos introdutórios a relatórios e Projetos Políticos-Pedagógicos produzidos pelas próprias equipes que vieram a fazer parte do Centro de Educação Especial, que encontramos em versões parciais, em alguns casos apenas rascunhos.

Seguimos em nosso processo de trabalho a retomada desses textos, cotejados com as informações que nos foram apresentadas nas entrevistas com os professores e alunos que vivenciaram este período, agregando ainda alguns dos documentos que nos foi possível localizar, como, por exemplo, relatórios de profissionais que quantificam e descrevem o perfil dos alunos matriculados e atas de reuniões deste período que registram o cotidiano vivenciado por docentes, discentes e familiares.

Era o período em que o CENESP se fortalecia e, articulando-se a este movimento nacional de busca pela inserção da educação dos excepcionais<sup>57</sup> no interior dos sistemas educacionais, profissionais da Secretaria de Educação do Governo Territorial em Roraima passam a construir meios de oportunizar o oferecimento desse tipo de atividade à comunidade.

Nacionalmente, em decorrência da ausência de iniciativas estatais de maior proporção<sup>58</sup>, atividades de atendimento a crianças e adolescentes com deficiência já haviam sido iniciadas antes da determinação legal, em associações e sociedades de natureza filantrópica e assistencial não governamental como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e Sociedades Pestalozzi, por exemplo, algo que não acontecia no extremo norte.

Em Roraima, registramos uma tentativa inicial de abertura de uma Classe Especial, na primeira metade da década de 1970 – provavelmente em 1973 -, de duração efêmera, que conta com a titularidade da professora Clotilde Parima Rodrigues. A implantação efetiva dos serviços de Educação Especial vai ocorrer apenas em 1976. Esta implantação encontra-se interligada à chegada a Roraima, entre os anos de 1974/1975, das professoras Carlota Maria Figueiredo Rodrigues e Célia Macedo Rodrigues.

---

<sup>57</sup> O termo “excepcionais” aqui é mantido em respeito à terminologia utilizada naquele período nos documentos oficiais, situação que repetir-se-á em outros momentos deste trabalho, considerando-se a trajetória histórica de reformulação de concepções sobre as pessoas com deficiência e a adoção de expressões de referência para estas.

<sup>58</sup> Embora os registros de nascimento de ações da Educação Especial refiram-se sempre a iniciativas governamentais como as de criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos (atual IBC) e Imperial Instituto dos Surdos-mudos (atual INES), entendemos que estes são, de certa forma figurativos, já que atendiam e, nos casos de INES e IBC continuam atendendo a parcelas inexpressivas da demanda potencial.



Carlota Figueiredo era formada em magistério de nível médio, tinha realizado cursos na área da educação especial e trabalhado em uma APAE na cidade do Crato/Ceará. Célia vinha de Belém/Pará onde, além do curso de magistério, tinha frequentado o Curso de Pós-Graduação para Professores de Deficientes Mentais, oferecido pelo Instituto de Educação do Pará até 1971<sup>59</sup>. A este grupo se agrega posteriormente a professora Clarice Soares Diniz, alfabetizadora de competência reconhecida perante a comunidade.

Esta equipe, cuja carreira segue atrelada à Educação Especial até a aposentadoria, protagoniza o nascer das atividades e sua expansão e transformação ao longo dos anos, em um processo simbiótico em que, ao tempo que construíam um sistema de educação especializada, se constituíam também como profissionais da área, esta também uma área em construção. Sua importância pode ser evidenciada em nosso trabalho ao verificar-se que surgem como referência nos discursos de praticamente todos os entrevistados com os quais tivemos contato.

Nas entrevistas que realizamos com estas professoras, o maior impacto ficou na jovialidade e carisma comum a este grupo. Cada uma em suas características peculiares apresenta uma vivacidade que não esperávamos encontrar - quando iniciamos os processos de entrevista, em senhoras cuja aposentadoria deu-se em meados da década de 1990 e que guardam a memória de uma vida profissional dedicada ao desbravamento de uma área que então a elas se apresentava: a Educação Especial.

Há outros profissionais que têm presença marcante na história da educação especial em Roraima, com diferentes papéis e níveis de relevância e envolvimento. Salientamos a participação destas quatro personagens em primeiro lugar, por ser este um reconhecimento que já encontramos de maneira unânime entre os demais informantes de nossa pesquisa. Além disso, são professoras que tiveram todos os dias de sua atuação profissional diretamente vinculados à docência em educação especial de onde só se retiraram no momento da aposentadoria.

Três temas destacam-se nas entrevistas realizadas com estas ‘pioneiras’: a progressiva constituição dos espaços destinados ao ensino especializado dos alunos com deficiência; a reflexão acerca do perfil dos alunos que então demandavam a existência da educação especial, sua posição na família e na sociedade; e o processo de tornar-se *professor da educação*

---

<sup>59</sup> O Instituto de Educação do Pará é um dos mais antigos centros de formação de professores do Brasil, tendo sido fundado a 13/04/1871 e com forte tradição na área de formação docente para a educação especial. Este curso teve sua oferta suspensa pela Resolução nº 38 de 24/06/1971, do Conselho Estadual de Educação do Pará. Em entrevista Célia Macedo afirma que seu curso foi na área da Deficiência Auditiva, mas o certificado emitido é na área de deficiência mental.

*especial* na construção de uma formação técnica e de uma afinidade com a área. É na reflexão sobre estes eixos que procuraremos estruturar nosso texto, agregando a estas memórias os dados encontrados em documentos do período, destacadamente em relatórios, planos de ação e dados estatísticos.

#### **4.2.1 Alunos da educação especial: de pessoas invisíveis a sujeitos da educação**

A chegada dos alunos com deficiência ao sistema oficial de ensino não se deu por mecanismos naturais. Melhor dizendo, os serviços educacionais especializados, destinados ao atendimento de crianças com deficiência, não ocorreram como consequência da matrícula dessas no ensino regular.

Há falas no sentido da existência, no início dos anos 1970, de 01 aluno aparentemente normal, mas que “*não aprendia*”, matriculado na Escola São José, que teria despertado as discussões iniciais sobre a necessidade de um atendimento especializado específico. Tratava-se, no entanto, de um caso isolado, sendo os demais alunos que foram surgindo nos períodos iniciais, casos intencionalmente localizados pelos professores ou profissionais da Secretaria de Educação a partir de informações da comunidade.

Em termos práticos, para que os primeiros trabalhos de educação de pessoas com deficiência fossem desenvolvidos, foi necessária a realização de um processo de recrutamento<sup>60</sup> nos bairros por crianças e adolescentes que apresentassem o perfil dos então classificados como excepcionais. Dessa forma, identificada uma criança que se supunha apresentar alguma deficiência, profissionais da própria equipe de professores, deslocavam-se à residência das famílias e, constatada a situação de excepcionalidade, passava a um processo de esclarecimento aos pais e familiares quanto à necessidade de que esta fosse encaminhada para a escola, neste momento ainda em classes especialmente destinadas a este fim.

---

<sup>60</sup> Expressão presente em um relatório governamental da época, coerente com a concepção militar que permeava o período, mas que pode ser traduzido, numa lógica atual, como um processo de “busca ativa”. Na perspectiva da Vigilância Epidemiológica e Sanitária, o sentido de *busca ativa* é ir à procura de pessoas com o fim de uma ‘identificação sintomática’ (Brasil, 2001). Vista em um sentido mais amplo, a busca ativa, de acordo com Lemke e Silva (2010), pode ser entendida como “um movimento de ir à contracorrente do automatismo da demanda espontânea, no sentido de cartografar as necessidades de saúde para além dos agravos de notificação compulsória de determinado território”.

Mesclam-se faixas etárias e condições de deficiência, com a predominância de alunos com deficiência auditiva e mental, conforme descreveremos em maior detalhamento mais adiante.

Cumprе salientar a inexistência, neste período, em Roraima, de mecanismos formais de avaliação clínica, psicológica ou pedagógica das crianças, jovens ou adultos em condição de excepcionalidade, atendo-se os professores às indicações dadas pela aparência física destes ou comportamentos explicitamente manifestos.

Em uma das entrevistas que realizamos, questionada sobre como era feito inicialmente o diagnóstico que possibilitaria definir a condição de excepcionalidade dos que seriam candidatos a alunos da nascente Educação Especial, a expressiva professora Clarice Diniz, a quem dificilmente faltavam palavras, num movimento corporal em que mimetiza um corpo disforme, retorcido, indica que o critério passava prioritariamente pelo impacto visual provocado pelo indivíduo.

Entendemos que este critério levava a que apenas as crianças com maior profundidade de comprometimento fossem identificadas e, mais do que isso, conforme debatido em outro momento da entrevista, acabava por representar uma compreensão limitada da situação, por exemplo, de crianças cuja condição impactava mais diretamente no físico do que no cognitivo, como aquelas com Paralisia Cerebral entendidas, neste contexto, como crianças com pouca condição de desenvolvimento.

Além do recrutamento domiciliar, a professora Célia Macedo relata também um processo de avaliação de crianças que, em alguns casos, já haviam sido matriculados em escolas também:

*“Nós íamos saber nas escolas onde tinha crianças com problemas e tal. A gente fazia aqueles testes básicos que nós aprendemos naquela época, que até hoje o da visão ainda é o mesmo. [...]. Nós observávamos e quem fazia o teste era a Yvanete. Que era essa prima do professor Aldo. Ela era da Secretaria de Educação de Manaus na época, ela veio de lá.”*

A professora Yvanete Vieira da Silva fez parte da equipe que acompanhou o professor Aldo Costa no processo de estruturação da Educação Especial em Roraima. Vinda também de Manaus, tinha experiência nesta área na Secretaria Estadual de Educação do Amazonas e respondeu pela Coordenação da Educação Especial nos anos iniciais do trabalho.

O processo de trazer crianças para a sala de aula, nem sempre se dava sem resistência dos pais ou familiares. O *esconder* crianças com deficiência no interior das casas, entendendo-as como um castigo divino ou como fonte de vergonha para as famílias, era comum. Mais do

que isso, predominava naquele momento a descrença na sua condição humana, a concepção de serem as pessoas com deficiência, pessoas sem capacidade de se desenvolverem, aprenderem e participarem da vida social e comunitária. Na fala de Clarice Diniz:

*“Foi luta. Os pais deram mais trabalho do que as crianças. Porque ele tinha um filho lá...Deixa lá. É uma coisa. Como eles diziam...é uma coisa que não vai ter produção nenhuma. “Não é assim pai...ele tem alguma coisa boa.” E quando eles foram vendo que as crianças estavam, principalmente na parte social, estavam se desenvolvendo, aí eles começaram. “Olha....na casa... no bairro X tem uma criança.” Nós íamos lá. E ficou o boca a boca sabe. “No bairro tal tem uma criança.” E nós íamos lá, conversávamos com o pai, e tínhamos que ter bom papo para derrubar.”*

Nas falas desta e de outras professoras destaca-se a análise de que, em sua maioria, os familiares não manifestavam interesse em matricular suas crianças com deficiência em atividades escolares. Esta posição era revista, em alguns casos, quando considerado como positivo e de possível “liberdade/descanso”, o período em que as famílias não necessitariam dispendar atenção e cuidados às crianças.

Posteriormente, a lógica do desinteresse pela participação em serviços educacionais se reverte e passa-se a observar a chegada de alunos por iniciativa dos próprios pais ou responsáveis. Em alguns casos há a ocorrência de situações em que expectativas além do viável se apresentam, como nos conta Célia Macedo que ao longo da carreira atuou na área da Deficiência Auditiva:

*“Os pais, a gente tinha que trabalhar muito. Eles pensavam que tinha que deixar as crianças na escola e eles iam ficar bons, e de imediato assim, eles iam aprender a ler e a falar, principalmente os deficientes auditivos, O sonho dos pais era que as crianças falassem. Eles não queriam ter aquela coisa de ‘não, o seu filho vai aprender de tudo um pouquinho’...”*

Romper esse universo de descrença nas potencialidades das crianças com deficiência ou, de outro lado, com expectativas de que esta fosse passível de cura, foi um desafio enfrentado pela equipe pioneira e apenas parcialmente vencido a partir da avaliação dos resultados benéficos em termos de aprendizado e desenvolvimento que passaram a ser observados pelos responsáveis pelas crianças. Estes resultados, viriam a tornar-se, por si mesmos, razão para que as famílias passassem a reivindicar o acesso de suas crianças aos serviços de educação especial. Na fala de Clarice Diniz,

*“Quando as crianças começaram a vir para a escola, não tinham educação nenhuma. Não sabiam nem ir ao banheiro. Quando as crianças começaram a ser trabalhadas, que chegavam em casa e que diziam assim: “mamãe eu quero ir no banheiro fazer xixi”. A mãe já ficava.....Por eles, os pais, os meninos não tinham férias não, porque era muito fácil.”*

Há uma mescla entre os objetivos de um trabalho escolar que previsivelmente deveria focar no desenvolvimento acadêmico, com as necessidades de desenvolvimento de padrões essenciais inclusive de autocuidado que os familiares não acreditavam ser possível desenvolver e que, portanto, não investiam esforços para conquistar. Cumpre salientar ainda que essa descrença na potencialidade de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças com deficiência, não era uma particularidade das famílias. Também entre os demais profissionais da educação, colegas atuantes nas escolas de ensino regular, a concepção de que essas crianças deveriam ocupar espaços próprios, apartados das crianças categorizadas como normais era presente.

No entendimento coletivo, a escola, primeiro espaço onde se buscou institucionalmente atender às crianças com deficiência, não era o lugar daquele grupo que se avizinhava. Nos relatos das professoras pioneiras, a presença das crianças com deficiência nas escolas de ensino regular, não foi alvo de acolhimento. Como afirma a professora Carlota Figueiredo, não houve:

*“Conscientização na comunidade escolar, que não conhecia aquele tipo de trabalho, então ‘xingavam’ as crianças, chamavam de doido, e era aquela coisa toda.[...] a escola não acolheu. Eles não ficavam satisfeitos. Achavam que aquele trabalho era inútil, que aquelas crianças não precisavam de atendimento e que deviam ficar nas suas casas.”*

As salas de aula cedidas para a realização de atividades destinadas ao ensino especial, parecem ser sentidas por seus professores e alunos como “não pertencentes” à escola, dissonantes com o trabalho do ambiente escolar. O não fazer parte dos projetos da escola, nem em aspectos básicos, como o acesso ao lanche, o uso de quadras esportivas ou do pátio de recreio é uma constante.

Uma das escolas que tradicionalmente teve espaços cedidos à educação especial, a Escola Monteiro Lobato, de localização em região central da cidade de Boa Vista, executa esta cessão sem acolher efetivamente aos alunos. No relato da professora Célia Macedo,

*“Ninguém aceitava; ninguém queria, nem o diretor. As crianças não podiam ficar na área fora da sala de aula, nem no pátio da escola. Merendavam dentro da sala. Tudo era feito dentro da sala”.*

Este mal estar em relação à presença daqueles ‘diferentes’ transpassa todo o período de circulação das crianças nas escolas de ensino regular e irá direcionar a busca por alternativas

várias até que se chegue à construção de uma área própria, especificamente direcionada à educação de pessoas com deficiência. Não havia, entretanto, meios de se manter estas pessoas fora dos espaços sociais. Na síntese da professora Clotilde Rodrigues: “*e as crianças cada vez chegando mais....que ninguém sabia que tinha tanto aluno deficiente. Mas tinha.*”

Inserir essas pessoas na comunidade, oportunizando a elas o acesso à educação como direito humano fundamental, demandou a constituição de espaços cuja pertinência embora possa ser alvo de questionamentos, será apresentada no próximo tópico.

#### **4.2.2 Espaços da Educação Especial no Território Federal**

A primeira Classe Especial, aberta na Escola São José, efetivou-se com a chegada em torno de 1973, do professor Belarmino, então diretor da Divisão de Educação, Saúde e Assistência Social, cuja irmã, também atuante na Secretaria, tinha experiências em Educação Especial no sul do país. Para a regência desta classe designou-se a professora Clotilde Parima Rodrigues, roraimense, com formação no curso normal de nível médio, que conduzia as atividades com as crianças sob a orientação da especialista. Em seu relato:

*“Eles recrutaram as crianças, mais ou menos umas seis, só para começar o serviço. Aí ficamos eu, ela e a professora Edna que ficou com a gente. A gente foi trabalhar numa sala ali no São José. Cederam uma sala para nós, onde ficávamos eu, ela e a professora Edna: eu com dois alunos ou três e a professora com dois ou três. Ficávamos na mesma sala, mas uma numa mesinha e a outra noutra. Aí ela dividiu a gente, mas a gente só tinha mesmo o papel, o lápis, lápis de cor. A gente rodava aqueles papéis para as crianças pintarem e ia fazendo o nome da criança para ela ir cobrindo, só esse trabalho mesmo. Era deficiente mental, de 9 a 10 anos, 12. E aí a gente ficou trabalhando. Ela passava para gente alguma coisa do que a gente tinha que fazer. A gente ficou ali junto com ela de 3 a 4 meses trabalhando, aí ela viajou. O professor Belarmino saiu da Educação e ela também. Foram embora. E o trabalho acabou. Morreu ali, porque a gente não tinha experiência, estava entrando com ela naquela época.”*

Não havendo outros profissionais em condições de dar continuidade aos trabalhos, este trabalho desaparece, aparentemente sem maiores protestos das famílias envolvidas, só retornando, anos depois, com a chegada de nova equipe dirigente e técnica.

Esta breve iniciativa na Escola São José marca o início de uma trajetória que segue posteriormente, na Escola Monteiro Lobato, em um desenvolvimento que, em um período de menos de uma década, veio a tomar um volume que a fez irreversível. Ambas as escolas localizam-se na região central da cidade de Boa Vista, dando, de certa forma, acesso a uma parcela maior de possíveis alunos.

A Escola Monteiro Lobato, uma das mais antigas do Território, criada em 1949, localiza-se vizinha ao prédio da Secretaria de Educação o que entendemos, de certa forma, influenciar as relações ali estabelecidas. A proximidade geográfica com a Secretaria, possibilitaria a facilitação da interferência direta dos gestores daquela Secretaria na condução das atividades da Classe Especial, não assumidas pelo coletivo escolar.

Aspectos básicos, como a higienização da sala de aula e a preparação da merenda são relatados como atividades feitas pelos professores. A professora Carlota Figueiredo, uma das poucas que já havia passado por processo de formação especializada na área nos conta:

*“Quando nós começamos a trabalhar, nós fazíamos de tudo, eu a Célia e a Clotilde, nós fazíamos um trabalho: a gente era zeladora, era merendeira, era faxineira, era babá. Nós éramos tudo, não tinha uma equipe. De tudo a gente fazia, até avaliar as crianças, fazer teste de QI, e uma psicóloga quando aparecia assinava e a gente fazia, pelo conhecimento que a gente tinha, só não podia assinar porque a gente não tinha formação para aquilo, mas de tudo nós fazíamos.”*

No caso da merenda, em alguns períodos esta era servida na Escola Murilo Braga, atualmente extinta e, à época, localizada em um dos anexos da Secretaria de Educação. Além disso, a sala de aula, não era uma sala de uso exclusivo: no horário noturno era utilizada por outros estudantes, em alguns momentos alunos do Curso de Magistério, que rasgavam os trabalhos, alteravam a organização da mobília, danificavam armários. No relato da professora Célia Macedo:

*“ O problema maior era o seguinte: a gente tinha feito os trabalhos, colocado na fitinha arrumado e quando chegava no outro dia estava tudo rasgado, tudo riscado. Aí eu passei uma semana, duas semanas e eu disse: “gente, isso não pode acontecer, o trabalho das crianças é importante.” Como eu morava mais próximo da escola, eu fui à noite na escola e eu perguntei para o professor porque é que aquela turma fazia aquilo com os trabalhos das crianças. E quando nós chegávamos o armário, estava cheio de cadeirinhas empilhadas até em cima. Todo dia a gente tinha que desarrumar tudo e arrumar de novo. Era um problema sério que nós enfrentamos. Como nós sofremos naquela época... Nós três, a gente dividia a sala e numa parte a gente fazia a parte de merenda. Tudo numa única sala. Então eu disse para as meninas: “quem é que estuda aqui? São futuros professores ou anarquistas? – que eu era muito atrevida na época. “Como é que vão se formar professoras, educador - que naquela época nós falávamos mais em educador- se vocês fazem isso com as crianças, com os trabalhos das crianças que são pequenas, que são deficientes, que não são ditas ‘normais’ entre aspas.” - Nossos professores sempre disseram ‘normal’ entre aspas – “então como é que vocês fazem isso?” A professora ficou assim, depois me chamou para conversar fora. E eu falei: eu só estou chamando a atenção da turma, porque é trabalho de criança e está escrito na nossa sala: Educação Especial, tanto para deficiente auditivo quanto para deficiente mental. Depois se tocaram, graças a Deus. Mantinha os trabalhinhos. A gente ainda encontrava cadeira trepada, mas deu para levar.”*

O distanciamento entre a intenção de realização do trabalho em educação especial e o cotidiano maior da Secretaria de Educação se evidencia nesta fala. Por meio desta se pode

inferir que, nem mesmo os formadores de professores e conseqüentemente, os professores em formação, haviam sido envolvidos na iniciativa de se trazer as crianças com deficiência para o lugar de sujeitos da educação, a serem respeitados e educados como os demais alunos.

Iniciadas com grupos pequenos, o crescimento no número de alunos da classe especial e a diversificação do perfil das crianças, adolescentes e, em alguns casos adultos, foram tornando inviável o desenvolvimento das atividades pedagógicas nas salas a elas destinadas para uso de maneira compartilhada, até porque, os “excepcionais” e suas professoras, não tiveram o acolhimento necessário no âmbito de espaços que eram considerados como de uso privativo para pessoas “normais”. Assim, novas configurações espaciais vão se estabelecer.

Ao final de 1977, a Escola Monteiro Lobato, que já há mais de dois anos sediava as ações da educação especial, entra em reforma. Os alunos ‘normais’ foram redistribuídos em escolas próximas, superlotando os espaços. A turma de alunos da classe especial, que àquele momento girava em torno de 20 educandos com as mais diversas deficiências (visual, auditiva, mental e física) não encontrou a mesma disponibilidade para seu atendimento. Assim, perde um espaço que, embora não lhe fosse *acolhedor*, era o disponível até aquele momento.

A alternativa encontrada para que não ocorresse a interrupção desta ação que, neste momento, já tinha maior volume de alunos e profissionais em processo de capacitação, foi a locação, em 1978, de um imóvel residencial de propriedade do Sr. Ismeraldino Figueiredo, situada na rua Alfredo Cruz.

Em um relatório de profissionais do Centro de Educação Especial a casa “*não tendo equipe administrativa e sem passar por nenhuma reforma, iniciou suas atividades sem que as adaptações necessárias para o atendimento adequado dos alunos*” ocorressem.

Não encontramos documentos oficiais que possibilitassem apontar com precisão as datas de ocorrência da instalação da Escola Especial em espaço exclusivo. No histórico apresentado no Parecer do Conselho Estadual de Educação 34, de 2009 (RORAIMA, 2009), a relatora Rosalette Saldanha afirma que,

Preocupado com o crescente aumento da demanda, o governo do ex-Território Federal de Roraima, alugou à época, uma residência no bairro Francisco Caetano Filho para onde transferiu o atendimento e ali, criou, em 1978, a Escola Especial (chamada de “escolinha”) que atendia cerca de 40 alunos com os diversos tipos de deficiência.



Algumas das dificuldades vivenciadas na ocupação das salas cedidas nas escolas regulares, vieram a ser amenizadas com a instalação dos serviços em casas especialmente alugadas para estes fins, mas esta era ainda uma solução provisória.

Após algum tempo, solicitada a devolução do imóvel pelo proprietário, a Escola é transferida para um imóvel na Rua Coronel Pinto, esquina com a Avenida Nossa Senhora da Consolata<sup>61</sup> onde a ampliação no número de alunos e equipe atinge uma proporção que torna inevitável a consolidação dos serviços. Ainda na referência do Parecer CEE 34/09 (RORAIMA, 2009), que novamente refere-se a esta escola com o diminutivo *escolinha*:

Com o crescente aumento do número de alunos e, conseqüentemente de profissionais, passados alguns anos, a “Escolinha” foi transferida para uma outra casa, desta feita alugada pela Prefeitura Municipal de Boa Vista, no centro da cidade.

Embora esta nova estratégia pudesse trazer em si a possibilidade de organização de espaços mais ajustados às necessidades dos alunos, tende a fortalecer uma lógica de segregação, de afastamento do contexto da educação oferecida às crianças tidas como clientela do ensino regular.

Além disso, o deslocamento para imóveis alugados, não concretiza a adequação real dos espaços às necessidades dos alunos já que os ajustes e reformas desses nem sempre se materializam a contento dado o volume de investimento que seria necessário para a conversão de residências em escolas.

Trata-se de imóveis residenciais, com volume maior de quartos, mas que, como comum nas residências da época, dispunham de apenas um banheiro, sem espaços adaptados a atividades esportivas ou outras adequações necessárias ao desenvolvimento de processos educacionais. A discussão acerca de acessibilidade arquitetônica ainda não se instalara nem mesmo no cotidiano de espaços que seriam ocupados por pessoas com deficiência:

*“As casas tinham quatro ou cinco quartos, mas só tinha um banheiro. O governo construía outro lá embaixo, mas era difícil a gente ir lá para baixo, porque tinha criança com cadeira de rodas, então a gente ficava na área da casa brincando com as crianças.”*[Célia Macedo]

---

<sup>61</sup> Embora no Parecer 34/09 referencie-se este imóvel como alugado pela Prefeitura Municipal, outro relatório refere-se a este imóvel como propriedade do governo territorial o que talvez seja mais próximo da realidade se considerarmos que atualmente este imóvel ainda é de uso de órgãos públicos.

A expansão no volume de alunos se dá em função da maior difusão de informações entre os diversos grupos sociais, inclusive a partir de campanhas nacionais de mídia, a exemplo das realizadas no Ano Internacional das Pessoas Deficientes <sup>62</sup>. Também começa a tornar-se iniciativa dos professores do ensino regular o encaminhamento de alunos que apresentassem rendimento escolar abaixo do esperado ou diferenças de comportamento, para análise da Coordenação de Educação Especial, visando a identificação de possíveis deficiências no aluno.

É o princípio do deslocamento do foco de atenção de uma reflexão melhor fundamentada sobre a possibilidade de o fracasso escolar estar relacionado a problemas nos processos de ensino e na estrutura de organização do ensino regular, para a busca de um respaldo para este fracasso em características que seriam inerentes às condições biológicas do próprio sujeito.

Um dos reflexos desta diversificação e expansão da clientela é, além do atendimento nas casas, a criação, em paralelo, de classes especiais em escolas regulares. Trata-se de processo afinado com a perspectiva da Integração da pessoa com deficiência que viriam a se estabelecer como diretriz das políticas de atendimento às pessoas com deficiência nesta fase.

Essa questão da expansão de clientela e de espaços veio atrelada à oferta de transporte próprio para a clientela da educação especial. Este transporte, inicialmente destinado para a locomoção da equipe que realizava o recrutamento dos alunos nas casas, acabou por ser mantido para o uso cotidiano destes. Embora considerado fundamental para a existência dos serviços, realizava-se de maneira irregular e descontínua. No destaque dado ao impacto provocado pela não regularidade do transporte para o desenvolvimento das atividades na chamada *escolinha*, nos conta a professora Carlota Figueiredo:

*“Sempre foi assim com muito paternalismo a educação especial. O governo cedia o transporte, ia pegar em casa, ia deixar. No dia que o carro quebrava, aparecia algum problema, poderia passar uma semana, um mês, dois, sem aquela criança frequentar aquela escola, os pais não se interessavam em deixar. Ele pegava o filho dito normal e deixava na escola onde o filho ia estudar, mas aquele com deficiência, ficava em casa. Eles não podiam deixar na escola. Ou o carro do governo ia buscar, ou ficava sem atendimento. Nada acontecia.”*

---

<sup>62</sup> Dentre outras consequências, das atividades do Ano Internacional da Pessoa Deficiente, realizado em 1981, resultou o Plano Mundial de Ação para Pessoas Deficientes e, no caso de Roraima, em um de seus eventos foi disparado o processo que levou à criação do Centro de Educação Especial do Município de Caracará.

Uma reafirmação da dificuldade de entendimento quanto à importância da participação dos alunos com deficiência em atividades educacionais. Este relato é reforçado na fala da professora Maria Neusa de Lima Pereira, que inclusive solicita seu desligamento do trabalho em 1983, pelas angústias que vivencia em decorrência da impossibilidade de realização de atividades quando da inoperância do transporte:

*“Era uma Kombi que transportava essas crianças, ela ia buscar...e o que que ocorria na época... o carro... nunca tinha o carro pros consertos, então você ficava lá, muitas vezes sentada, esperando o aluno chegar e esse aluno não chegava. Como eu sou inquieta, não consigo ficar parada, sem estar trabalhando, eu pedi para sair em 1983 e fui para uma escola regular como supervisora.”*

A questão do paternalismo, que reaparecerá em outros momentos, em outros relatos e em outras práticas é, sem dúvida, um dos temas que nos mobiliza na necessidade de construção de maiores reflexões para a compreensão destes processos. Estamos cientes do caráter dúbio apresentado pelo termo paternalismo como apontado por Thompson (2011, p. 32), ao definir que este,

Tende a apresentar um modelo da ordem social visto de cima. Tem implicações de calor humano e relações próximas que subentendem noções de valor. Confunde o real e o ideal. Isso não significa que o termo deva ser abandonado por ser totalmente inútil. Tem tanto ou tão pouco valor quanto outros termos generalizantes – autoritário democrático ou igualitário – que em si e sem adições substanciais, não podem ser empregados para caracterizar um sistema de relações sociais.

Entretanto, entendemos não poder deixar de salientar esta característica das relações locais como “um componente profundamente importante, não só da ideologia, mas da real mediação institucional das relações sociais” (THOMPSON, 2011, p. 32) conforme vivenciada na sociedade roraimense. Na síntese apresentada pela professora Rosana Magalhães:

*“As pessoas estavam muito acostumadas a ter tudo do governo, era cômodo. O governo pega a criança na porta da casa com um ônibus, deixa na escola, depois entrega, alimenta, mantém o aluno o dia ali cuidado, banhado, limpo alimentado na escola e devolve para o pai no final do dia. Quer dizer, o pai se eximiu da responsabilidade. Tem o aluno cuidado, em tese, atendido. Está livrando a parte dele, a responsabilidade dele, e o governo está suprindo. Então é bastante cômodo também.”*

Compartilhamos aqui o entendimento de Thompson (2002 e 2011) de que o paternalismo funciona normalmente como uma forma de “seguro social” no sentido de manutenção de uma determinada “ordem social” através do domínio que se estabelece nas

relações de dependência. Entretanto, ao tempo em que olhamos estas atitudes tidas como “paternalistas”, como incentivo a uma acomodação, como “atos calculados de apaziguamento de classe”, precisamos considerar também que “o que é (visto de cima) um ‘ato de doação’ é (a partir de baixo) um ‘ato de conquista’” (THOMPSON, 2011, p. 68 - 69).

Neste sentido, no entendimento desses familiares e dos alunos adultos com os quais tivemos contato, a existência de uma estrutura de transporte, alimentação e apoios clínicos, entre outros serviços que podem ser lidos como ação paternalista, é compreendida como uma *conquista* das pessoas com deficiência que, incorporadas à rotina familiar como *direito*, passam a compor parte do universo de vida daqueles sujeitos. Isso nos leva à compreensão até de que o não enviar à escola os alunos quando da inoperância do transporte, possa ser também compreendido como uma demonstração da resistência que seria aposta à eventual possibilidade de encerramento deste tipo de serviço.

Dessa forma, o aspecto do atendimento às necessidades de cuidado do aluno, parece se sobrepor ao interesse no desenvolvimento educacional e nos processos pedagógicos que na Escola de Educação Especial se desenvolviam. Em alguns momentos a postura dos profissionais parece referendar esta lógica. Um dos exemplos desta concepção nos é dado pela professora Carlota Figueiredo:

*“Quando foi criada a educação especial, era com muito paternalismo, se a gente queria que eles participassem de um evento como o 07 de setembro, naquela época era o 13 de setembro, o aniversário do Território, que era um desfile muito bonito, então a gente queria fazer uma apresentação das crianças, levava as crianças para dormir na escola, para de manhã a gente arrumar, para na hora do desfile estarem arrumadinhos. Porque se deixasse em casa, os pais ignoravam que tinha que fazer aquilo. Isso para você ver que assistencialismo. A gente assumia as responsabilidades da família. Para levar ao médico, o professor, a diretora levava, porque todo mundo se empenhava naquele trabalho. Poderia ser o pessoal de apoio, a professora, o motorista, todos tinham aquele empenho.”*

Entendemos este movimento assistencialista como produzido dentro da lógica de benemerência e protecionismo que permeava as ações das instituições filantrópicas que se expandiam no restante do país. Mesmo encontrando-se a Escola Especial instalada em espaço custeado por recursos públicos, conduzido por servidores vinculados à Secretaria de Educação, o fazer cotidiano muitas vezes viria a ser embebido da lógica assistencial, em detrimento de práticas pedagógicas que pudessem direcionar alunos e famílias para uma condição de conquista de autonomia.

E, em termos educacionais, que práticas pedagógicas eram desenvolvidas com estas crianças que chegavam à escola?

Pelo que nos foi possível inferir nos discursos que emergiram das entrevistas realizadas com as professoras responsáveis, eram atividades típicas da educação pré-escolar praticada naquele momento histórico, especificamente voltado às atividades de preparação para alfabetização e alfabetização em si, ou que se direcionavam ao desenvolvimento de habilidades manuais, quando do fracasso das tentativas de escolarização convencional. Na fala da professora Carlota Figueiredo:

*“A gente tentava alfabetizar aquelas crianças. Quando a gente via que não tinha como alfabetizar, eles não aprendiam, porque tinha uns mesmo que não aprendiam, a gente começava com trabalhos manuais, tentando fazer uma socialização, ensinando trabalhos manuais para que eles pudessem ter uma vida própria, para ajudar em casa, os pais e aprender alguma profissão.”*

O relato das professoras aponta para a continuidade das atividades pedagógicas de início de escolarização com práticas típicas do ensino regular, em que,

*“o que tinha de diferente era o tempo, que o que você faz com a criança dita normal com o especial você consegue, mas você demora”* [Clarice Diniz]

É Clarice Diniz ainda que, referindo-se à questão dos horários de atendimento serem os mesmos utilizados nas escolas regulares destaca:

*“A gente estava fazendo um trabalho de educação, não era um depósito.”*

Clotilde Rodrigues, traz ainda uma outra perspectiva:

*“No normal a gente ensinava o menino a ler e a escrever, e na Educação Especial não. Tinha uns alunos, que até que eles eram... a gente já ensinava a fazer o nome, escrevia na lousa, eles copiavam no papel, eles copiavam, cobriam, o mais eram pinturas, trabalhos, atividades manuais, só... E era assim que a gente passou a educação especial. Desse jeito assim.”*

No impacto provocado pelo contato com aqueles que apresentam maiores limites cognitivos, se apresenta uma preocupação com a formação profissional que poderia tornar-se um possível meio de acesso à melhoria da renda familiar. A escola passa a trazer para si esta responsabilidade e passa a implantar oficinas pedagógicas com estes dois focos: desenvolver habilidades manuais e qualificar para o trabalho.

Em relação à direção das atividades desenvolvidas neste período de utilização de casas alugadas, em um primeiro momento, segundo nos informa a professora Clarice Diniz,

*“Nós não tínhamos uma equipe multidisciplinar. Não tinha psicólogo, não tinha assistente social, não tinha nada. Ia alguém da [Secretaria de] Educação uma vez por semana lá nessa escola, para saber como os meninos estavam. Tinha um carro que nós rodávamos com revezamento para pegar os alunos nas casas. Nós íamos pegar esses meninos em casa. A matrícula era nós que fazíamos, porque não tinha diretora. Aí foi estruturando, quando veio aqui para perto da Assembléia.”*

Com a instalação das atividades em imóveis alugados é que temos a designação de uma profissional que assume a direção dos trabalhos: a professora Carlota Figueiredo nos conta que após o início das atividades, a professora Idelma Ana Quatrim Borges é nomeada diretora:

*“A Idelma foi a primeira diretora, lá na [rua] Alfredo Cruz. Quando nós passamos lá para a Coronel Pinto, foi uma esposa de um militar, Inês Moreira. Por sinal nessa época eu fui vice-diretora dela por alguns tempos. Ela passou pouco tempo. Mas, sempre quem coordenava mesmo, quem mandava mesmo era a equipe centralizada lá na Secretaria, da [Divisão de] Educação Especial.”*

Em um histórico produzido pela equipe do Centro de Educação Especial como parte do Projeto Político Pedagógico deste Centro do início da década de 2000<sup>63</sup>, referindo-se ao período 1979/1980 em que a escola mudou-se para a residência da rua Coronel Pinto, reafirma essas informações:

Foi nomeada uma nova administração, composta pelas professoras: Maria Inês Schuster como diretora e Carlota Maria Figueiredo Rodrigues como vice-diretora e supervisora pedagógica. Nenhum cargo possuía autonomia, qualquer decisão referente à escola vinha da SECD diretamente da coordenação. Após a Prof<sup>a</sup> Maria Inês deixar o cargo, assume como diretora a Prof<sup>a</sup> Luiza Cristina Rocha e Prof<sup>a</sup> Francisca de Sousa Figueiredo como vice-diretora, atuando também como supervisora. A prof<sup>a</sup> Maria José Xavier, com treinamento específico na área, lotada na SECD, além de auxiliar na supervisão da escola especial, coordenava também os demais supervisores.

E é, neste processo de instalação da *escolinha* em casas alugadas, fora das estruturas escolares já existentes, com a presença dos estagiários da UFSM, que se vai consolidando a perspectiva de um serviço especializado em educação especial e a ideia de constituição de equipes de *atendimento terapêutico*. Ao longo dos anos 1980, vemos se estabelecer uma

---

<sup>63</sup> Deste documento encontramos várias versões datilografadas, identificadas pelos profissionais que o realizaram. Mas a versão integral do Projeto Político Pedagógico para o qual ele foi produzido não foi oficialmente localizado. Nos agradecimentos indica-se que a pesquisa e redação do texto foi da professora Euzilene Vasconcelos Magalhães com o apoio da orientadora educacional Jucilene Barros Kipper e tendo como informante principal a professora Carlota Maria de Figueiredo.

redução do foco na perspectiva educacional, e a lógica de atribuição de importância às terapias de natureza clínica começa a ser incorporada ao cotidiano dos professores.

Até aqui salientamos os encaminhamentos que direcionaram a institucionalização dos primeiros espaços destinados ao atendimento dos excepcionais em Roraima. Um trabalho apresentado prioritariamente a partir do olhar dos professores e técnicos pioneiros nesta implantação, com especial destaque para os meios de localização dos alunos, até então excluídos da vida escolar e social da comunidade. Mas, quem são, nos registros documentais, os alunos matriculados neste período? Que ações técnicas se desenvolviam no cotidiano deste trabalho?

#### **4.2.3 Registros do nascimento da Educação Especial no Território Federal de Roraima**

Localizamos relatórios institucionais, documentos internos da Escola como memorandos e ofícios, registros de matrícula e diários de classe, além de Planos de Ação, que nos possibilitaram a construção de um quadro mais detalhado e objetivo do perfil dos alunos que inicialmente constituíram o corpo discente da Escola de Educação Especial, do corpo docente e indícios do cotidiano ali vivenciado.

Nem todos estes documentos dispunham de indicativos dos objetivos de sua produção, assinatura de autoria ou dados de identificação como local ou data, por exemplo, mas encontravam-se reunidos em pastas e caixas que permitiam considerar a validade de sua produção atrelada à equipe técnica atuante à época.

Um documento administrativo localizado aponta que, em uma reunião realizada às 15 horas do dia 19 de julho de 1979, da qual participaram a coordenadora em exercício da Educação Especial, Coema Pinto de Camargo; a psicóloga Maria Aparecida e a professora Zenir são identificados alguns problemas da Educação Especial bem como diretrizes e objetivos para o setor. Este documento, localizado solto em uma pasta em meio a outros tantos papéis não apresenta maiores indicativos do contexto em que foi produzido nem indicativo dos objetivos de sua realização.

Embora não possamos afirmar com segurança qual teria sido a finalidade da produção deste documento já que as professoras que o realizaram não mais se encontram acessíveis, supomos, pela data em que ocorreu, que possa estar relacionado ou à mudança de titularidade do governo, ocorrida em abril deste ano ou ser parte do processo de debates que objetivavam

a elaboração do Plano Territorial de Educação. Ramos (2007, p. 17) contextualiza esse momento:

Nos últimos meses da década de 70, já em plena abertura política rumo à democratização do país, iniciava-se uma efervescente fase de discussões dos rumos da educação em Roraima. [...]Uma equipe foi criada para coordenar internamente o processo de debates, objetivando a elaboração do Plano Territorial de Educação. Na ocasião a secretaria pôde contar com assessoramento técnico do Ministério da Educação, que em diferentes momentos se fez presente no Território, trazendo informações e leituras, subsidiando as reflexões e permitindo alguns avanços na aproximação de conceitos e entendimentos, de modo a melhor sistematizarmos uma leitura da nossa realidade.

Entendemos pelo teor do relato da reunião das professoras da Educação Especial que citamos no tópico anterior, produzido em 19 de julho de 1979 e demais relatórios do mesmo período aos quais tivemos acesso, que estes possam ser parte desse processo.

O relatório apresenta um mapa da situação vivenciada naquele momento, com o indicativo de caminhos, - alguns deles ainda em construção na atualidade – com o qual podemos compreender a adoção de algumas das medidas que vieram a se consolidar nos anos seguintes, destacadamente a construção de um prédio próprio para instalação da então Escola de Educação Especial – posteriormente Centro de Educação Especial, no terreno do então recém-criado Parque Anauá<sup>64</sup> e a criação de um Centro de Educação Especial em Caracaraí, o segundo município do Estado à época.

Considerando que este relato apresenta um perfil tão significativo da situação do trabalho na perspectiva dos atores da educação especial no período de sua implantação, a seguir o reproduziremos na íntegra.

---

<sup>64</sup> O Parque Anauá foi uma das obras iniciais do Governo Ottomar, ocupando uma ampla área à época considerada não tão próxima da região central e que a exemplo de outros parques existentes em metrópoles, agregavam áreas de lazer, cultura e educação. O Parque dispõe de um grande lago natural ao redor do qual posteriormente foram instalados o Horto Florestal, Museu Histórico, Escola de Música, Concha Acústica e praça para eventos de maior porte, além de um parque aquático com tobogãs e demais equipamentos de recreação infantil. À época, a instalação da Escola de Educação Especial naquele espaço, apresentava-se como incentivo à que a população viesse a conhecer e frequentar o Parque.



Quadro 01 - Relato de reunião da Escola de Educação Especial 19/07/1979

| <b>Relato de reunião - Educação Especial</b> |  |
|--|--|
| <b>PROBLEMAS</b>                             | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A implementação da Educação Especial é um programa exclusivo do governo.</li> <li>2. Inexistência de oportunidades educacionais, principalmente junto aos grupos populacionais das zonas rurais.</li> <li>3. Atendimento tardio aos excepcionais</li> <li>4. Marginalização social do excepcional do convívio social.</li> <li>5. Carência quantitativa e qualitativa de pessoal técnico e docente preparado para o atendimento à clientela.</li> <li>6. Inadequação e insuficiência de instalações físicas, acrescida da falta de apoio administrativo.</li> <li>7. Carência de serviços de identificação e diagnóstico.</li> </ol>   |
| <b>DIRETRIZES</b>                            | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enfatizar a criação de classes anexas à Escola de 1º grau, cujas incidências de deficientes detectadas pelo diagnóstico, sejam em número significativo.</li> <li>2. Consolidar a expansão do atendimento, compatível com as aptidões e capacidades individuais do campo profissional.</li> <li>3. Adotar uma política de conscientização a respeito da necessidade da participação da comunidade na integração do excepcional.</li> </ol>  |
| <b>OBJETIVOS GERAIS</b>                      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Expansão e diversificação do atendimento, buscando melhorar a oferta com atendimento a um maior número de tipos de excepcionalidade.</li> <li>2. Promover e enfatizar a integração do excepcional ao sistema de ensino regular e ao ambiente social, incentivando a participação da comunidade.</li> <li>3. Desenvolver programa de preparação de pessoal</li> </ol>   |
| <b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>                 | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Integrar o excepcional ao sistema regular de ensino, sempre que for possível, proporcionando-lhes condições de acompanhar o processo educativo.</li> <li>2. Implantar serviços de diagnóstico que permitam a identificação, o mais cedo possível, dos alunos portadores de distúrbios do desenvolvimento psicomotor, principalmente na clientela pré-escolar.</li> <li>3. Não há incidência.</li> <li>4. Realizar programas de formação, atualização ou treinamento de pessoal técnico e docente, dando ênfase nas atividades de identificação, diagnóstico e formação profissional.</li> <li>5. Propiciar um atendimento contínuo, compatível com as aptidões e capacidades individuais até a iniciação elementar no campo profissional.</li> <li>6. Incentivar uma maior participação da comunidade e da família do excepcional minimizando desta forma os problemas de integração deste ambiente social.</li> </ol> |

Fonte: Documentos da Escola de Educação Especial

Chama atenção de imediato o considerar-se como “problema” o fato de a educação especial ser uma ação exclusiva da iniciativa governamental. É um discurso que surge em outros momentos de nossas entrevistas e em outros documentos, dando indícios do entendimento valorativo atribuído ao trabalho desenvolvido pelas instituições filantrópicas. Uma aparente naturalização do entendimento de não ser o poder público o responsável pela educação e demais atendimentos necessários ao desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Em suas análises finais, as participantes da reunião que presumimos serem as autoras desse documento, salientam que apesar do esforço dos professores para melhorar a qualidade do ensino, este se encontra *regular* em função das “instalações físicas, precárias e inadequadas”, da falta de materiais para educação física e da mistura de “níveis e tipos de excepcionalidade em cada sala de aula”. Além disso, aponta-se para a falta de “técnicos como audiometrista, fonoaudiólogo, otorrino, neurologista, etc.” como fator que também compromete a qualidade do ensino.

Outro relatório, da Psicóloga Maria Aparecida Campos, do Programa de Saúde Escolar datado de 11 de junho de 1979, apresenta uma relação nominal de 49 alunos, a maior parte deles constando escores de testes de Quociente de Inteligência (QI) a partir dos quais os alunos são descritos como limítrofes, educáveis, treináveis e ‘sob tutela’ (sic). Como observação, registra ainda que 06 destes apresentam ‘perfil mongoloide’ (sic), 08 são deficientes auditivos e 01 é deficiente físico.

Chama atenção a presença, na tabela de alunos categorizados como limítrofes, de um aluno atualmente adulto, atuante na educação do município, que hoje sabemos ser deficiente auditivo, mas que, nestes relatórios não tem essa perda auditiva identificada, apenas o registro de uma deficiência mental, provavelmente pela própria dificuldade de acesso a equipamentos que possibilitassem um exame mais apurado e inexistência de profissionais especialistas na área.

Outra tabela apresentada traz uma descrição da distribuição dos alunos com dados de suas deficiências, faixa etária e séries. Analisando-o, pode-se observar um crescimento vertiginoso no quantitativo de alunos matriculados: em 1977, registram-se 30 crianças e adolescentes, todos matriculados em turmas de pré-escolar; em 1978, já são 46 os matriculados com a distribuição dos alunos em turmas de pré-escola, primeira e segunda séries; em 1979, são 83 alunos, 06 deles já fazendo parte das turmas de terceira série.

A análise da faixa etária dos alunos neste período mostra uma predominância de crianças entre 07 a 10 anos: 32, mas o volume de alunos entre 11 e 14 anos é alto: 23 e o de adolescentes acima de 15 anos e adultos é bastante alto: 30 alunos, mostrando a forte defasagem idade-série e a demanda por atendimento educacional que, por anos ficou reprimida. Pela sua riqueza de informações, reproduzimos a seguir a tabela original:

Tabela 12 - Alunos com deficiência na Escola de Educação Especial 1977 a 1979

| Classificação de excepcionalidade      | Faixa de Idade * |             |             |            |           |           | Excepcionais por ano e nível ou série |          |          |             |           |           |             |           |  |
|--|------------------|-------------|-------------|------------|-----------|-----------|---------------------------------------|----------|----------|-------------|-----------|-----------|-------------|-----------|--|
|  |                  |             |             |            |           |           | 1977                                  |          |          | 1978        |           |           | 1979        |           |  |
|  | 4 - 6 anos       | 7 - 10 anos | 11 -14 anos | 15-18 anos | + 18 anos | Total     | pré-escolar                           | 1ª série | 2ª série | pré-escolar | 1ª série  | 2ª série  | pré-escolar | 1ª série  |  |
| DA – Deficiente de Audiocomunicação    | -                | 11          | 4           | 2          | 6         | <b>23</b> | 8                                     | -        | -        | 7           | 8         | 8         | 6           | 8         |  |
| DM - educáveis                         | -                | 2           | 10          | 8          | -         | <b>20</b> | 13                                    | -        | -        | 1           | 6         | 3         | 1           | 14        |  |
| DM -Treináveis                         | -                | 7           | 5           | 2          | 2         | <b>16</b> | 6                                     | -        | -        | 3           | 13        | -         | 5           | 9         |  |
| DM Dependentes                         | 6                | 6           | 1           | 1          | 2         | <b>16</b> | -                                     | -        | -        | 20          | -         | -         | 17          | -         |  |
| DF – Deficientes físicos               | -                | 1           | -           | -          | -         | <b>1</b>  | -                                     | -        | -        | -           | -         | -         | -           | 1         |  |
| PDM – Portador de Deficiência Múltipla | -                | 5           | 3           | 6          | 1         | <b>15</b> | 3                                     | -        | -        | 4           | -         | -         | 12          | 2         |  |
| <b>Total</b>                           | <b>6</b>         | <b>32</b>   | <b>23</b>   | <b>19</b>  | <b>11</b> | <b>91</b> | <b>30</b>                             | -        | -        | <b>35</b>   | <b>27</b> | <b>11</b> | <b>42</b>   | <b>34</b> |  |
| <b>Totais por ano</b>                  |                  |             |             |            |           |           | <b>30</b>                             |          |          | <b>73</b>   |           |           | <b>92</b>   |           |  |

Fonte: Reprodução da tabela original localizada entre documentos internos da Divisão de Educação Especial.

Neste final dos anos 1970, início dos anos 1980, com o fortalecimento das ações de Planejamento instaladas no governo territorial, várias produções da Secretaria do Planejamento (SEPLAN) traziam informações estatísticas, registros de informações analíticas e qualitativas e projetos de ação. Estes relatórios e planos de ação da SEPLAN encontravam-se disponíveis na biblioteca daquele órgão e, embora não apresentem perfil de linearidade, com anos em que os dados estão ausentes, nos oferecem alguns dados que consideramos importante considerar.

Acompanhando a evolução do atendimento em tabelas disponibilizadas em um boletim de Informações Estatísticas da SEPLAN (RORAIMA, 1981, p. 128), encontramos dados que, a princípio, apontariam para a estabilização do volume de alunos inclusive com um pequeno decréscimo dos anos de 1979 (92 alunos) para os anos de 1980 e 1981 (88 alunos). Entretanto, uma observação dos dados de 1981, uma escala de trabalho das professoras e editais de matrícula divulgados pela Secretaria de Educação e Cultura, dão indicativos do nascimento de outro tipo de serviços que se ia implantando: as Classes Especiais.

O primeiro edital de matrícula que nos foi possível localizar é do ano de 1980, o Edital é assinado pela então Secretária de Educação e Cultura do Território Federal de Cultura,

professora Maria Antonia de Melo Cabral, mas referenciado como documento da Divisão de Educação Especial da Coordenação de Educação Especial e Assistência ao Educando.

Este edital, que encontramos em versões muito semelhantes para os anos de 1982 e 1983, apresenta as normas de matrícula nas Classes de Educação Especial para o ano letivo de 1981 e destaca que serão atendidas as áreas da Deficiência Mental, Deficiência Física e Deficiência de Áudiocomunicação. Estabelece que as matrículas devam ser efetivadas na Escola de Educação Especial, bem como os períodos, horários e documentos necessários para matrículas novas e renovação de matrículas.

No documento Informações Estatísticas da SEPLAN, (RORAIMA, 1981, p. 128), com dados do ano de 1980, há o registro da existência de 31 alunos matriculados em Classes Especiais, dado compatível com um Demonstrativo da Escola de Educação Especial da Divisão de Educação Especial, apontando a existência de 04 salas de aula (duas no turno matutino e duas no turno vespertino), de atendimento a alunos com deficiência auditiva na Escola de 1º Grau Presidente Costa e Silva e uma turma de alunos com deficiência mental na Escola de 1º Grau O Pescador.

São turmas com 05 a 08 alunos, com perfil de deficiência definido, permitindo inferir a intenção de se estabelecer a segmentação das turmas, agregando, nas classes, alunos que apresentem as mesmas categorias de deficiência, como se pode observar nas tabelas a seguir:

Tabela 13 - Alunos com deficiência na Escola de Educação Especial no ano de 1980:

| Classificação de excepcionalidade             | Faixa de Idade * |           |           |           |           |           | Excepcionais por nível ou série |           |           |
|---|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------------------------------|-----------|-----------|
|   | 4 / 6            | 6 / 10    | 10/14     | 14/18     | + 18      | Total     | pré-escolar                     | 1ª série  | 2ª série  |
| <b>DA - Deficiente de Audiocomunicação</b>    | -                | 9         | 2         | 3         | 6         | <b>20</b> | 5                               | 4         | 5         |
| <b>DM - educáveis</b>                         | -                | 3         | 7         | 5         | -         | <b>15</b> | 2                               | 1         | 8         |
| <b>DM -Treináveis</b>                         | 3                | 11        | 7         | 4         | -         | <b>25</b> | 13                              | 12        | -         |
| <b>DM Dependentes</b>                         | 1                | 8         | 3         | 2         | 3         | <b>17</b> | 17                              | -         | -         |
| <b>DF - Deficientes físicos</b>               | 1                | 5         | -         | 4         | 1         | <b>11</b> | 9                               | 02        |           |
| <b>PDM - Portador de Deficiência Múltipla</b> |                  |           |           |           |           |           |                                 |           |           |
| <b>Total</b>                                  | <b>5</b>         | <b>36</b> | <b>19</b> | <b>18</b> | <b>10</b> | <b>88</b> | <b>46</b>                       | <b>19</b> | <b>13</b> |
| <b>Totais por ano 88</b>                      |                  |           |           |           |           |           | <b>88</b>                       |           |           |

Fonte: Informações estatísticas SEPLAN (RORAIMA, 1981, p.130)

No ano de 1981, outra tabela, com focos diferentes nos é apresentada. Nele, a natureza dos dados é ligeiramente divergente, o que não possibilitaria um acompanhamento comparativo de progressão dos trabalhos. Entretanto, esta tabela de 1981 traz uma

interessante associação em que destaca a questão de gênero relacionando-a com faixa etária e série. Chama a atenção a existência de um volume significativamente maior de pessoas do sexo feminino com deficiência, em especial, entre as crianças de 09 a 13 anos (em torno de 80% a mais de meninas); adolescentes de 14 a 18 anos quase o dobro dos rapazes e jovens acima de 18 anos o triplo do volume de jovens do sexo masculino.

Tabela 14 - Matrícula inicial por idade, sexo e nível de atendimento no ano de 1981

| Nível ou série de atendimento | Idade |      |        |      |         |      |             |      |
|-------------------------------|-------|------|--------|------|---------|------|-------------|------|
|                               | 4 a 8 |      | 9 a 13 |      | 14 a 18 |      | Acima de 18 |      |
|                               | Masc. | Fem. | Masc.  | Fem. | Masc.   | Fem. | Masc.       | Fem. |
| <b>pré - escolar</b>          | 8     | 2    | 11     | 17   | 2       | 6    | 2           | 3    |
| <b>1ª série</b>               | -     | -    | 3      | 12   | 3       | 4    | 1           | 2    |
| <b>2ª série</b>               | -     | -    | 4      | 3    | -       | -    | -           | -    |
| <b>3ª série</b>               | -     | -    | -      | -    | -       | 1    | -           | 4    |
| <b>Total</b>                  | 8     | 2    | 18     | 32   | 5       | 11   | 3           | 9    |

Fonte : Tabela SEPLAN- Secretaria de Educação e Cultura (RORAIMA, 1980, p.131)

\* Existem 31 alunos atendidos em classes especiais funcionando em escolas do Ensino Regular de 1º Grau

Outro dado relevante deste período é apontado em um relatório de 19 de maio de 1981, de autoria da então Diretora da Escola de Educação Especial, professora Maria Inez Moreira Schuster: há registros do que no relatório é classificado como *reintegração* de alunos da Escola de Educação Especial ao ensino regular, encaminhados a turmas de primeira a terceira séries de escolas estaduais. Segundo este relatório, 05 alunos foram reintegrados em 1979, 01 em 1980 e 05 em 1981.

Não foi possível estabelecer se o uso da palavra *reintegração* tem referência ao retorno de alunos que já haviam sido parte do ensino regular em outro momento ou se se trata de uso inapropriado do vocábulo, descrevendo apenas um processo de *integração* em que o aluno é, pela primeira vez, inserido no ensino regular.

Os dados numéricos do atendimento educacional dos alunos dos anos de 1982 e 1983, constantes nos Relatórios e nos Planos de Ação do período apresentam certa estabilidade, provavelmente por já ter-se alcançado o limite máximo de ocupação permitido pela casa, registrando-se apenas o aumento no volume das Classes Especiais instaladas em escolas regulares da capital.

Nos relatos dos professores que atuavam na Escola de Educação Especial deste momento, dois fatores se contrapunham: de um lado, a total ocupação dos espaços disponíveis na casa, quando as atividades transcorriam de maneira regular; de outro, a paralisação total de

atividades quando os veículos destinados ao transporte dos alunos no trajeto residência-escola encontravam-se fora de operação. Na síntese da professora Maria Mirna:

*“A casa do governo e todo mundo ali. Era ali perto da prefeitura velha. Na esquina perto da SEPLAN. Uma casa do governo, sem nenhuma adaptação. Quando eu entrei, era cheio o pátio. E era tudo misturado, auditivo, visual e a mental era mais. A maior [quantidade de alunos] era mental, isso em 1981, quando eu entrei. Era a única instalação e que tinha sido feito o trabalho inicial da primeira equipe, na Boa Vista toda. Elas visitaram as residências procurando os alunos.”*

Este processo que se inicia poucos anos antes como um trabalho ‘*corpo a corpo*’ de convencimento da importância de que as pessoas com deficiência participem da vida da comunidade, em pouco tempo, se torna um elemento concreto daquela coletividade. Uma sequência de memorandos e ofícios direcionados à Escola de Educação Especial entre os anos de 1979 e 1983 é emblemático da diversidade de relações que foram sendo estabelecidas com esta Escola pelos demais setores da Secretaria de Educação e Cultura (SEC) e por outras instâncias oficiais da comunidade.

Percebe-se, nestes documentos, ao contrário da resistência inicial que se colocou quando da chegada das crianças às escolas regulares alguns anos antes, uma progressiva incorporação da presença da Escola, uma construção do sentido de pertencimento desta à rede de ensino do Território.

A escola é referida por alguns no endereçamento dos documentos como “Escola de Educação Especial”, por outros como “Escola Especial” e, por outros ainda, como “Escola dos Excepcionais”, mas é lembrada e chamada a ser parte de processos os mais diversos. Alguns exemplos da amplitude dessas relações que salientamos aqui:

- Oferta de vagas de cursos profissionalizantes por parte do Centro Social Urbano vinculado à SEC, para alunas da escola, em áreas de formação profissional como Manicure, por exemplo;
- Notificação de alterações e normas administrativas da SEC que, por seu teor devem ter sido repassadas a todas as demais escolas regulares;
- Convites para participação em reuniões de diretores, de supervisores, e de orientadores educacionais da Secretaria como um todo e de maneira integrada;
- Interlocução com a Escola de Formação de Professores, evidenciada no convite para discussão de Objetivos do Estágio Supervisionado realizado pelos alunos em formação, bem como chamada à participação no processo de discussão quanto a demandas para a melhoria da qualidade de formação dos futuros professores;

- Recepção de circulares com o objetivo de coletar dados para o estabelecimento prévio de normas de matrícula no período comum a todas as demais escolas;
- Recepção de Circulares de notificação e convite aos servidores da escola, alunos e familiares, quanto à ocorrência de festividades em geral, como por exemplo, comemorações do dia do funcionário público, de desfiles cívicos, tão em voga naquele momento, inclusive com o envio de congratulações pela Secretária de Educação em 1982, aos alunos e equipe da escola “pelo brilhante desempenho no desfile alegórico do dia 13 de setembro, aniversário de nosso Território”;
- Convites para participação de alunos e de professores da Escola em ações vinculadas à Coordenação de Educação Física, como: Jogos Escolares, passeios ciclísticos e demais atividades esportivas – tema que se destaca em todo o processo de desenvolvimento da área;
- Convocações para participação no Encontro de Estudo do Plano de Educação e Cultura de Roraima;
- Inclusão nos processos de distribuição de material escolar e uniformes para os alunos carentes efetivados pelo Departamento de Assistência ao Educando

Destacamos ainda, como indicativo da presença forte e do crescimento da representatividade do trabalho em educação especial junto à comunidade, três curiosos documentos encontrados entre os elementos de rotina na documentação da escola: dois vindos da Câmara Municipal de Boa Vista, sendo um deles de dezembro de 1980, informando a doação de máquina de costura “por reconhecer ser uma das classes mais carentes, e por julgar venha a ser útil ao aprendizado dos alunos desta Escola”; e o outro ofício, de 12 de setembro de 1983 - uma Moção de Aplauso à Equipe de Trabalho salientando a “tão nobre dedicação a esta causa sublime que são as vossas mãos e corações estendidos aos Excepcionais de Roraima” rogando ainda que “Deus os auxilie nesta difícil missão”.

A perspectiva missionária, posicionando um trabalho técnico que deveria ser parte do cotidiano de ação dos órgãos públicos como benemerência abnegada, como “causa” a exigir a generosidade e dedicação de um grupo peculiar se manifesta intensamente nestes documentos emitidos por pessoas que respondem como representantes eleitos da comunidade. Associa-se ainda a deficiência à carência de recursos de subsistência, que justificaria a necessidade de fornecimento de equipamentos de profissionalização. Em que pese a pertinência de que se ofereça também a profissionalização, há aí um reforço ao desvio do foco educacional propriamente dito, que sinaliza a imagem que a coletividade cultivava deste trabalho.

O terceiro documento que nos pareceu curioso, tanto pelas datas de emissão quanto pelo teor da solicitação, é um ofício circular assinado pela presidente da *Comissão de Moral e Civismo*<sup>65</sup> requisitando o envio de documentos a saber: Cronograma de Atividades de 1981; Plano de curso dos professores das disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB); regimento do CCE (sigla que não é explicitada no documento) e Código de Honra (sic) e Curriculum Vitae dos professores de EMC e OSPB. São os rastros explicitados das ações de uma Ditadura Militar “incluindo” a todos em seus princípios de “*formar, cultivar e disciplinar*” (KAUFMANN e MARTINS, 2009, p. 246).

Outro momento que compõem o cotidiano da Escola de Educação Especial é a realização da Semana do Excepcional decretada pelo presidente Castelo Branco em 1964. Nos documentos aos quais tivemos acesso, a “Semana do Excepcional” é parte das atividades rotineiras da equipe da Educação Especial com pequenas variações de data a cada ano. Estas semanas são demarcadas por programações que se diversificam ao longo dos anos mas guardam entre si algumas peculiaridades:

- Presença de um discurso missionário e religioso, em alguns casos inclusive com a realização, no interior do conjunto da programação oficial, de missas em igrejas católicas;
- Manhãs e tardes de lazer oferecidas por outras escolas e realizadas nas escolas que se integram ao trabalho, inclusive as Escolas de Formação de Professores e Escola Agrotécnica, com atividades que envolvem a participação de professores e alunos que recebem e realizam programações de lazer e cultura voltadas às crianças da Escola de Educação Especial;
- Atividades de esporte, cultura e lazer oferecidas por instituições como o exército, polícia militar e a coordenação de esportes da SEC, por exemplo;
- Sessões de filmes na sala de cinema da cidade de Boa Vista.

O material de divulgação das Semanas do Excepcional traz, além da programação de atividades, slogans e palavras de ordem de sensibilização quanto às questões da deficiência, com discursos de forte apelo emocional à comunidade, numa perspectiva de solidariedade e permeado por uma ótica de benemerência e humanismo cristão. É no folheto de divulgação da Semana do Excepcional de 1982 que encontramos a reprodução integral do Decreto Federal 54.188, de 24 de agosto de 1964.

---

<sup>65</sup>Trata-se do Ofício Circular nº 25/81 de 01 de Maio de 1981 que reitera o ofício circular nº 17/81 de 31 de março do mesmo ano. Assina como presidente da Comissão de Moral e Civismo Maria Tereza Santana Lima.



Em termos das relações com a Secretaria de Educação, uma alteração perceptível na ocupação de espaço feita pelo campo da educação especial neste período, se dá no próprio *status* ocupado por esta área no organograma da SEC. Inicialmente, temos a criação de uma Coordenação de Educação Especial no já existente Departamento de Assistência ao Educando. Algum tempo depois, este Departamento torna-se o Departamento de Educação Especial e Assistência ao Educando e, um pouco mais adiante a Divisão de Educação Especial, já com atribuições exclusivas, espaço e direção próprias.

No conjunto desse esforço de institucionalização da Educação Especial no Território, vemos o movimento do estabelecimento de uma normatização legal para os serviços, expresso na homologação da Resolução 15/1978, do Conselho Territorial de Educação que *fixa normas gerais para a Educação Especial no Território Federal de Roraima*. Essa normatização no interior das unidades federadas era, provavelmente alvo de atenção e controle. Jannuzzi (2004, p.160) salienta que “em 1977 das 25 unidades federadas, em apenas 11 os conselhos estaduais haviam fixado normas a ela referentes”

A Resolução 15/1978, vindo a reboque de um processo de trabalho já em andamento estabelece critérios gerais para matrícula e atendimento dos excepcionais em consonância com a legislação nacional vigente àquele momento, estabelecendo, por exemplo, no artigo 15, a competência da Secretaria de Educação e Cultura do Território de “implantar gradativamente o Ensino Especial no Território”. Interessante o parágrafo único que acompanha este artigo, apontando que a mesma Secretaria “apoiará qualquer iniciativa privada que, de acordo com a legislação vigente, se proponha a ministrar este tipo de ensino”, fato que na prática nunca veio a se efetivar.

Nos anos seguintes, dois outros pareceres do Conselho Territorial de Educação se seguiriam: o Parecer 48/1981, aprovando a realização de um amplo Programa de Educação Especial firmado em parceria com o CENESP, com dotações orçamentárias destinados à capacitação de recursos humanos e expansão e melhoria da rede física, com o objetivo de oportunizar a melhoria do atendimento a pessoas deficientes através da Educação Especial.

O convênio é firmado entre a Secretaria de Educação e Cultura e o CENESP e tem foco na perspectiva educacional. Há convênios que se prolongam nos anos de 1981 e 1982, existindo documentos que apontam a liberação de recursos da ordem de Cr\$ 4.800.000,00 (quatro milhões e oitocentos mil cruzeiros) destinados à melhoria e expansão da rede física (64 % do total) e capacitação de recursos humanos ( 36 % do total); e a existência de termos

de convênio com liberação de Cr\$ 3.074.000,00 (Três milhões e setenta e quatro mil cruzeiros) em perspectiva de liberação para ações como anteriormente descritas.

Outro Parecer do Conselho Territorial de Educação viria apenas em 1984, se propondo a “estabelecer as linhas gerais sobre o funcionamento das Classes Especiais em estabelecimentos comuns de ensino, para crianças e adolescentes excepcionais”, prática que, como já explicitado nas tabelas de matrícula anteriores, já vinha se efetivando desde 1981.

O vínculo administrativo da *escolinha* é com a Coordenação de Educação Especial do Departamento de Educação Especial e Assistência ao Educando da Secretaria de Educação. Parte significativa do financiamento é do âmbito do Ministério da Educação e de recursos destinados à Educação, mas ações de habilitação e reabilitação do âmbito médico começam a ser incorporados aos trabalhos, seja pela ação dos estagiários e rondonistas da UFSM, seja pelas primeiras contratações de especialistas e da efetivação de convênios nesta perspectiva. Um dos convênios, cujos contratos localizamos, efetivou-se com a Fundação Legião Brasileira de Assistência (LBA), que possuía uma superintendência instalada no Território Federal de Roraima.

Na análise de planilhas orçamentárias da Secretaria de Educação e Cultura do Governo Territorial, é possível verificar que este organismo realiza investimentos em três áreas específicas nos primeiros anos da década de 1980: a educação pré-escolar, a assistência comunitária e a educação especial. No campo da Educação Especial, um convênio realizado ao final de 1981 com a SEC/RR tinha por objeto a prestação de assistência de reabilitação ao excepcional.

Este convênio tinha por objetivo “assegurar assistência de reabilitação” através da oferta de serviços especializados de diagnóstico e tratamento, bem como garantir que a Secretaria efetivasse “adaptação às normas vigentes do Programa de Assistência aos Excepcionais da LBA”. No destaque que dá à sua conceituação de diagnóstico, no parágrafo único da Cláusula primeira do referido contrato temos que:

constitui diagnóstico a avaliação das condições físicas, mentais e psicossociais do excepcional, formulado por equipe interprofissional, visando a estabelecer prognóstico, programação terapêutica e tratamento de reabilitação, processo que garante ao excepcional a aplicação de recursos integrados de tratamento médico, psicológico e social.

Por um repasse de Cr\$ 200.000,00 (duzentos mil cruzeiros), correspondentes a menos de 4 % do orçamento previsto para a área, a Secretaria se compromete a atender por um ano

até 30 (trinta) excepcionais em uma ação a ser realizada mediante supervisão técnica e controle de equipes da LBA e que contempla explicitamente questões relativas ao diagnóstico e tratamento de excepcionais, sem qualquer menção à perspectivas educacionais, embora o convênio fosse, a princípio, realizado com a Secretaria de Educação e Cultura.

Este contrato é renovado em outubro de 1982, agora com a perspectiva de atendimento a 120 crianças e financiamento de Cr\$ 159.840,00 (cento e cinquenta e nove mil oitocentos e quarenta cruzeiros), mas mantida a perspectiva de “atendimento” terapêutico e clínico. Jannuzzi (2004, p. 159 – 160) trata das relações entre a LBA e o CENESP salientando a oficialização da:

Portaria interministerial nº 477, de agosto de 1978, do MEC e do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), estabelecendo ação integrada dos dois órgãos. Nessa portaria o diagnóstico seria feito pela LBA, órgão ligado ao MPAS, ou por serviços médicos psicossociais ou educacionais da comunidade para o encaminhamento ao CENESP. O resultado foi o crescimento dos serviços de reabilitação sem o prosseguimento educacional.

Mazzotta (2001, p. 74) referindo-se a esta mesma ação, mas já apresentando uma análise das consequências da interlocução que se efetiva nesses convênios destaca que:

A despeito da delimitação de campos de atuação do Ministério da Educação e Cultura (CENESP) e do Ministério da Previdência e Assistência Social (LBA e INPS), atribuindo-se ao primeiro o atendimento educacional e ao segundo o atendimento médico-social e a reabilitação, há em ambos um traço comum que os situa como o *campo de ação preventiva e corretiva*. (grifos do autor)

Roraima, como Território e, portanto, espaço privilegiado de implantação e implementação das políticas de interesse do governo central, vivencia esses reflexos de maneira intensa. Mas não se trata de uma simples reprodução de processos, na fala da Irmã Cristina Ribeiro em entrevista: “*O trabalho com a deficiência, não era só discutido, ele era presente*”.

Paralelamente à definição de um espaço específico para o atendimento aos educandos com deficiência, vemos a chegada e paulatina ampliação de um perfil de atendimento com características de ação cuidadora, com a mescla de serviços de saúde e nutrição no interior da Escola. Há que se destacar, entretanto, que este não era um privilégio da Educação Especial, mas práticas que se disseminavam também no ensino regular.

No âmbito da Divisão de Assistência ao Educando (DAE), existiam ações típicas da saúde, direcionados também aos alunos do ensino regular como, por exemplo, a suplementação alimentar via merenda, avaliações oftalmológicas, formação de hábitos de higiene, em especial a dental, dentre outras ações que poderiam ser categorizadas como responsabilidade dos setores de Saúde e não tão especificamente da Educação coadunava-se com as políticas nacionais oriundas das práticas higienistas, que vinham acompanhando a ampliação do acesso à educação no país desde 1930.

As bases para a constituição dos serviços dentro desta lógica começa a dar-se também através de outras ações como os cursos de formação promovidos pelo CENESP. Sem dúvida era parte do processo formativo dos técnicos e docentes de Roraima, esse perfil de construção de um olhar medicalizante e biologizante com foco na perspectiva clínico-terapêutica para o desenvolvimento das ações pedagógicas.

#### **4.2.4 De Escola a Centro de Educação Especial**

No processo de passagem da *Escolinha* para o segundo imóvel onde foi instalado, temos mais do que a mudança de espaço físico. Nesse espaço, algum tempo após a mudança e já no momento em que se preparava a construção de instalações definitivas para a Educação Especial, a própria denominação se altera. Como destacado no histórico apresentado no Parecer CEE 34/09, de 14 de setembro de 2009 (RORAIMA, 2009), a Escola então recebe,

Através do Decreto 036, de 14 de agosto de 1983, a denominação de Centro de Educação Especial, permanecendo ali seu funcionamento até sua transferência, em 1984, para o local construído como sua sede definitiva, situada nas dependências do Parque Anauá.

Esta alteração na identidade do espaço onde se realizam as atividades principais da educação especial, não é apenas um processo de alteração pontual. Esta denominação vem embebida de sentidos. A professora Maria Neusa de Lima Pereira, apresenta um ponto de vista acerca desta identidade das ações da educação especial que entendemos ser relevante considerar:

*“Durante todo o tempo da educação especial, a gente busca essa questão da educação, mas ela é vista como assistencial mesmo, como assistencialista mesmo. Dentro da “Assistência ao Educando”, a gente tem muito a questão de equipar a escola, equipar o Centro de Educação Especial com sala de fisioterapia, com os atendimentos, a sala de fonoaudiologia, é como se fosse um centro*

*terapêutico , um centro mais técnico multidisciplinar e a gente ia colocando a questão da escolaridade ali.”*

Talvez um distanciamento da proposta de trabalho da equipe pioneira, mas uma posição coerente com o que acontecia no restante do país, em que o *especial* da educação encontra-se associado à assistência, à filantropia, à benemerência, muito mais do que a um olhar sobre a pessoa com deficiência que a posicionasse no lugar de sujeito de direitos, dentre eles o direito à educação.

O Território, até 1982, tem apenas dois municípios instalados: Boa Vista e Caracaraí. Estes dois municípios participam ativamente das atividades propostas em todo o país para o Ano Internacional da Pessoa Deficiente. A professora Maria Mirna que havia representado Roraima nas reuniões da Comissão Nacional do Ano Internacional do Deficiente, realizadas no CENESP, no Rio de Janeiro, nos períodos de 30 e 31 de março e de 27 a 30 de abril <sup>66</sup>, coordena a execução dessas ações e nos conta:

*“Em 1981, quando foi o Ano Internacional da Pessoa Deficiente, o Ottomar, governador, a LBA, etc e tal, monitorou isso tudo e fizeram aqui a programação. Conseguiram levar uma porção de pessoas, e a Hermana [Duarte Reis], a primeira dama de Caracaraí, ela apoiou demais (e ela era de sair de casa em casa, não era só interesse político não). Aí veio um pedido. Veio uma moça do Paraná, uma síndrome de down que tinha estudado fora. Levantou essa criança e pediu que queria escola, que ela queria estudar. Era uma menina de uns 15 anos e com as dificuldades dela, ela conseguiu se expressar bem. Ottomar, o pessoal que estava lá todo, ele virou e falou; “professora, agiliza isso aí”. Me chamou e mandou agilizar. O evento era para se falar o que se queria conquistar. Foram autoridades daqui, secretários, etc e tal, e de lá também.”*

Caracaraí, em 1980, era um município com 12.309 habitantes, considerando-se suas áreas rural e urbana. Ainda não haviam sido construídas as pontes de acesso. Cada ida àquele município implicava num trajeto de pelo menos seis horas em estrada de terra com travessia de balsa em condições precárias. A infraestrutura urbana também era bastante deficitária, embora fosse aquele o município aonde se dava a parada final das embarcações provenientes de Manaus ou do sul do Território pelo Rio Branco.

A parceria que viabilizou o projeto foi da Prefeitura Municipal de Caracaraí, que realiza a locação de uma casa, onde se instala uma unidade da Educação Especial naquele município:

---

<sup>66</sup> Conforme ofício SEC/RR/GAB nº 163/81 de 27 de março de 1981 e Decreto do Governo Territorial de 23 de abril de 1981.

*“Com o apoio da primeira dama e do prefeito, o Dr. Antonio [Reis]. Alugaram um local e nós fomos ver o local e eu fiquei por lá nem sei quanto tempo para localizar e ficou que nem nós começamos aqui. Uma casa alugada...E tinha muita gente que a primeira dama achou. [...] Depois eles construíram o Centro. Lá a prefeitura assumiu mesmo, era uma parceira que a gente podia contar com eles e construíram o prédio. Aí ia nas escolas, o mesmo trabalho que a gente fez aqui, divulgando nas escolas eles fizeram lá.” [Mirna Souto Maior]*

O Centro de Educação Especial de Caracará, atualmente Centro de Educação Especial Denise Messias Santos é inaugurado em 12 de março de 1982<sup>67</sup>. É no nascimento do Centro de Educação Especial de Caracará que identificamos o primeiro movimento vindo da comunidade de reivindicação de um serviço na área. Mesmo que ainda não representando um movimento social organizado, a manifestação de uma cidadã posta em um momento adequado politicamente disparou um movimento relevante para toda a coletividade.

Na avaliação de Rosana Magalhães que, em 1983 esteve também como estagiária da UFSM nas ações do Projeto Rondon, naquele momento já se contava com algo em torno de 30 alunos:

*“Caracará a gente naquele tempo não tinha a estrada asfaltada. Era estrada de chão. Então Caracará a gente era mais no ritmo assim de orientação, lá fui só eu e a colega da fisioterapia. Então era mais no nível de avaliação e de orientação aos professores. A gente dava algumas dicas, deixava material. Isso era uma coisa que já a colega anterior que vinha disse: ‘leva material, que lá não tem nada, então tudo que tu puder levar de material assim para deixar para eles ou para dar alguma orientação nesse sentido, você leva.’ Eu lembro que a gente vinha sempre com uma sacola extra de material para poder fazer algum exercício com as crianças e também para poder deixar alguma coisa. Então Caracará era assim: a gente tentava mais avaliar, ver o que que eles tinham lá. Geralmente as professoras ou a diretora dizia: ‘esse aluno a gente não sabe o que fazer, dá uma olhada’. A gente tentava dar uma avaliada e tentava orientar alguma coisa para que eles tivessem algum ponto de referência.”*

O diferencial básico entre este processo e o realizado em Boa Vista é que, não tivemos a existência de Classes Especiais em Caracará neste período. A trajetória da Educação Especial se inicia já no formato de Centro de Educação Especial com o apoio externo de especialistas da área clínica como os estagiários da UFSM e os técnicos atuantes na Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Educação e Cultura do Território.

E quem eram os profissionais que conduziam as ações da Educação Especial no estado de Roraima neste período? Não havíamos tido um processo prévio de formação de quadros

---

<sup>67</sup>Embora o registro da existência do Centro de Educação Especial de Caracará seja de 1982, oficialmente há o Decreto Territorial 025 de 12/10/1988 que cria várias Escolas de 1º Grau na Zona Rural do Território, publicado no Diário Oficial número 715, de 08 de dezembro de 1988, durante a administração do governador Romero Jucá Filho, que inclui este Centro como uma das escolas de 1º grau criadas em Caracará.

aptos a atuar na área e mesmo a contratação de profissionais qualificados apresentava seus limites. O que os dados nos mostram é a construção do caminho, no próprio processo de caminhar, como veremos a seguir.

### **4.3 Profissionais da Educação Especial no Território Federal**

Clotilde, Carlota, Célia e Clarice compõem um time de profissionais por todos referidos como de pioneirismo na educação especial em Roraima. Quando iniciam a trajetória de construção de sua carreira como profissionais da educação especial e a própria construção da área no então Território Federal de Roraima, apenas Célia e Carlota, vindas respectivamente do Pará e do Ceará possuíam alguma formação especializada. A este ‘quarteto’, vários outros profissionais, em sua maioria mulheres, foram se agregando ao longo dos anos.

O processo de formação de um conjunto de profissionais identificados como especialistas, como professores da educação especial, é uma parte da estruturação da área em Roraima que entendemos merecer uma análise peculiar, também por ser esta, uma ação que contou com o protagonismo da máquina governamental, na definição de quais cursos seriam oferecidos a quais profissionais e, utilizando integralmente recursos públicos para esta formação.

Logo após a primeira experiência de abertura de classe especial na Escola São José, que não teve continuidade pela inexistência de profissionais capacitados na Secretaria de Educação, as próximas iniciativas de constituição de um setor de educação especial no Território Federal, vieram acompanhadas da preocupação com esta formação. Como salienta a professora Carlota Figueiredo:

*“Mais ou menos em 1975 começaram a ver os currículos no setor de pessoal da secretaria e então encontraram o meu, e que eu já havia trabalhado com educação especial no Estado do Ceará. Aí foram procurar a escola em que eu estava trabalhando e me chamaram para perguntar como era aquele procedimento e se eu topava fazer parte da educação especial como professora. Eu disse que sim. Que gostava, gostava muito daquele tipo de trabalho que já tinha feito no Ceará. Então criaram uma coordenação. Na época essa coordenação foi dirigida por essa parenta do professor Aldo, a professora Yvanete que já tinha experiência com esse trabalho no Amazonas.”*

Outra profissional selecionada para este trabalho foi a professora Clotilde Rodrigues que tendo tido sua primeira participação na classe especial aberta na escola São José por alguns meses, é alçada ao status de “experiente”. Além disso, se inicia o incentivo e apoio ao

processo de capacitação de equipes em que as professoras com maior identificação com as diferentes áreas são gradativamente enviadas para cursos de formação especializada fora de Roraima. A professora Clotilde Rodrigues destaca como primeira atividade desta natureza, sua participação em um estágio na Sociedade Pestalozzi de Belém:

*“Eles arrumaram para a gente ir. Nós fomos para Belém. Já tinham recrutado mais alunos e ficou a professora Carlota, que parece que já tinha experiência com esses alunos, tinha uns doze, treze alunos e ficou só numa sala, ela sozinha. [...] Ficou a Carlota sozinha com esses meninos. E nós fomos, eu e uma outra professora e passamos um mês lá.”*

No questionamento sobre quem era esse “eles” a que se refere, como eram custeadas as atividades e que tipos de atividades foram desenvolvidas, assim nos conta a professora Clotilde Rodrigues:

*“Foi o governo que financiou. Ele deu as passagens, deu a estadia. E a gente ficou na casa de parentes. E de lá a gente pegava o ônibus, ia para a Pestalozzi... e os professores botavam a gente nas salas, para a gente ver como que eles faziam lá e a gente ajudava também com uns alunos. Não foi curso nada, foi um estágio mesmo. Quando a gente voltou para cá eles já dividiram as turmas, eu fiquei com a Carlota numa sala com os alunos e a Célia foi com os alunos auditivos. Ela ficou com os auditivos e a gente com os de deficiência mental.”*

Em muitos casos, esses profissionais a quem se oportuniza a participação em cursos de capacitação de maior profundidade tornam-se, no retorno, multiplicadores de seus saberes, conduzindo em alguns casos inclusive formalmente, cursos de curta duração, oficinas ou estágios para a capacitação em serviço de outros colegas, em face da impossibilidade de se assegurar a capacitação integral de todos os envolvidos no trabalho.

*“A gente começou a fazer curso fora. O governo mandava fazer cursos em Belém, no Rio de Janeiro, e a gente foi formando gente, formando as pessoas. Quando chegava uma que tinha feito curso fora, já transmitia ali para outras e assim foi crescendo o número de pessoas e de crianças.”*  
[Carlota Figueiredo]

Uma das questões que chama a atenção no processo de formação das equipes de professores especializados em Roraima é o empenho dos profissionais em terem acesso a estas formações mesmo diante do impacto que esta busca implica no tocante à vida pessoal e familiar. Embora os cursos fossem financiados com verbas públicas, tanto no custeio de matrículas, quanto de transporte, tratava-se de meados dos anos setenta, no extremo da Amazônia. O sistema de transporte aéreo era precário e a comunicação extremamente limitada.



*“Aqui não tinha telefone, não tinha televisão, não tinha nada, então nós(eu e meu marido) combinamos só Carta. Correio, Correio Correio. Era só esperar a resposta. Toda semana dar notícia. Eles [os 3 filhos] adoeciam, tinha gripe, de noite escutava chorar, ele [o marido] de manhã dizia para a minha mãe: “não, era só gripe”. Ele já sabia como fazer. Então nunca que me chamou. Graças a Deus que também nunca teve nada grave. E eu fiquei dez meses. Meu contrato com a formação era por dez meses e eu fiquei. Teve gente que voltou. Mas eu e as outras casadas, nós ficamos. Eram cursos muito bons, com uma visão mesmo de te dar abertura para tudo”.*[Maria Mirna]

Evidentemente a possibilidade de uma formação fora de Roraima, financiada com recursos públicos representava também uma perspectiva de formação que individualmente dificilmente seria viabilizada e de ascensão profissional na rede de ensino, que necessitava de profissionais aptos ao desenvolvimento de determinadas atividades. Era, entretanto, sem sombra de dúvida, processo que envolvia alterações significativas na vida pessoal destas educadoras.

*“Olha eu dei conta, porque quando eu vi, foi assim...eu estava dando aula no São José, achei que não iriam me selecionar. Quando eu estava dando aula no São José, chega que o Secretário mandou o mensageiro, para eu tomar ciência. Eu tinha que me apresentar dentro de uma semana. Eu coloquei embaixo “não vou”. E continuei dando aula. Ai quando eu cheguei em casa tinha toda uma coisa. A Maria das Neves<sup>68</sup> já tinha ido lá com meu marido, com a minha mãe, o Secretário também, a Dra. Inês que era quem representava a Amazônia. Ela morava em Manaus, tinha vindo também para cá. Então foi aquela pressão... Eu já tinha vontade, não vou dizer que eu não tinha essa vontade. Mas dada a minha situação de três filhos....eu nem... . Mas aí a pressão. E quando você vê você já está lá e quando você chega lá você encontra outros colegas na mesma situação. Aí compensa a convivência. Eram 32 professores, só um homem, não dois homens. Era Amazônia, Roraima, Rondônia, Amapá, Acre, Paraíba, Alagoas e Sergipe. Quando a gente voltava recebia uma gratificação, que era esse grupo que dava treinamento para esses professores não titulados. E a gente dava o curso.”* [Maria Mirna]

No relato das professoras, os deslocamentos, que às vezes davam-se por períodos de cinco meses, nove meses ou de um ano inteiro, como registrados em alguns casos, implicavam na permanência em estados do centro-sul do país, em Belém ou Manaus, sem qualquer retorno para visita familiar durante todo o período de formação. As professoras se hospedavam em casas de parentes, amigos de família ou pensionatos para moças.

Os contatos com os familiares e amigos, que permaneciam em Roraima, davam-se, por vezes, apenas com a troca de cartas, cujo processo de trânsito poderia levar de dez a vinte dias. São mulheres, mães de família, em alguns casos já com três, quatro filhos em tenra idade, que se deslocam em busca de uma formação que lhes possibilitasse desenvolver suas atividades com maior qualidade. Como conta Clarice Diniz:

---

<sup>68</sup> Maria das Neves Rezende, já falecida foi educadora de destaque em Roraima.

*“Um dia ligaram para a diretora vir rápido aqui na Educação. Quando ela voltou na reunião, ela disse...olha vai ter que viajar dia 09 de outubro de 1982 – Clarice, Sônia e a Eliane. As três vão ter que viajar dia 09. Isso era dia 05 ou dia 06, para Belém, para fazer o curso. As três em Educação Especial. Eu disse: eu vou. Nós fomos em outubro, ficamos outubro, novembro, dezembro, janeiro, fevereiro é que eu vim. Cinco meses. Com filho pequeno. Maninha eu me meti numa fria sabe? O caçula tinha nove anos e a menina tinha dez. Bom... quando foi dia 15 de outubro eu queria voltar... Tudo por conta do Estado... Passagem, bolsa, tudo. E eu fiquei. Foi bom para mim, sabe. Em conhecimentos. No financeiro. Em tudo para mim foi maravilhoso. Mas no início foi muito difícil. Eu nunca me separei dos filhos, me separar assim, ‘vapt’, ‘vupt’ era um prejuízo. Ai meu Deus que loucura. E eu fiquei. Foi excelente o curso. Foram cinco meses, dez horas de aula por dia. A gente só tinha de folga o sábado e o domingo. Foi gente de Manaus, foi gente do Acre, foi gente do Sul. Foi gente de todo o canto lá...juntou para formar a turma. Foi excelente esse curso.”*

Analisando certificados de participação em cursos, estágios e encontros de algumas das professoras que participam de nossa pesquisa, é possível ter um quadro mais concreto do movimento ‘frenético’ de formação em ações pontuais que se oferece neste período. Como exemplos deste processo, é curioso conhecer a trajetória de formação de duas de nossas entrevistadas.

No quadro que apresentaremos a seguir destacamos apenas as ações principais de que participou a professora Carlota:

Quadro 02 – Ações de Formação de que participa a professora Carlota Maria de Figueiredo Rodrigues

| <b>Curso</b>  | <b>Entidade promotora</b>   | <b>Local</b> | <b>Periodo</b>                    | <b>Carga Horária</b> | <b>Observação</b>                         |
|---|---|--------------|-----------------------------------|----------------------|---|
| <b>Aperfeiçoamento para Professores Especializados na Área de Educação de Deficientes Mentais</b> | Centro de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação do Pará | Belém/Pará   | 03 de junho a 02 de julho de 1977 | 180 h                | Coordenadora Ione Selma da Costa Amoêdo   |
| <b>Atualização para professores de Classe Comum de Ensino</b>                                     | SEC/RR e CENESP   | Boa Vista/RR | 07 a 16 de outubro de 1978        | 64 h                 | Profª Marli Almeida F. da Costa           |
| <b>Atualização para professores de Classe Comum de Ensino</b>                                     | SEC/RR e CENESP   | Boa Vista/RR | 20 a 26 de fevereiro de 1980      | 80 h                 | Profª Marli Almeida F. da Costa           |
| <b>Implantação da Proposta Curricular e Supervisão na Área de Deficiência Mental</b>              | SEC/RR e CENESP   | Boa Vista/RR | 07 a 11 de abril 1980             | 40h                  | Profª M. Coeli Nascimento Lourival        |
| <b>Implantação da Proposta Curricular e Supervisão na Área de Deficiência Auditiva</b>            | SEC/RR e CENESP   | Boa Vista/RR | 09 a 13 de junho de 1980          | 40h                  | Profª Joana Cerqueira dos Santos Ferreira |
| <b>Curso de Docentes de Educação Especial</b>   | SEC/RR e UFSM/RS  | Boa Vista/RR | 19 a 29 outubro de 1982           | 80 h                 | -   |

Fonte: Certificados do acervo pessoal da professora.

Na trajetória da professora Carlota Maria de Figueiredo Rodrigues, encontramos uma ação referida em entrevista, realizada em Belém /Pará e uma maior concentração de sua participação em ações realizadas já em Boa Vista com financiamentos do CENESP. Desde o período inicial de sua carreira, estabeleceu um foco na deficiência mental e, posteriormente, esta atuação vai se direcionar para atuação nas oficinas pedagógicas com os adolescentes e adultos com maior comprometimento cognitivo, investindo seus esforços na qualificação profissional destas pessoas de forma a lhes oportunizar inserção na vida laboral.

Quadro 03 - Ações de formação em que participou a professora Célia Macedo Rodrigues

| <b>Curso</b>   | <b>Entidade promotora</b>   | <b>Local</b>                 | <b>Período</b>                          | <b>C/H</b>          | <b>Observação</b>                                 |
|--|---|------------------------------|---|---------------------|---|
| <b>Curso de Aperfeiçoamento na Educação de Deficientes Auditivos</b>                     | DERDIC- PUCSP<br>CENESP/MEC   | PUC/SP                       | 02 de agosto a 25 de setembro de 1976   | 180 h + 84h estágio | Diretor - José Geraldo S. Bueno                   |
| <b>II Seminário Brasileiro sobre Deficiência Auditiva</b>                                | FENEIDA   | Rio de Janeiro               | 27 a 31 de janeiro de 1980              | 32 horas            | Cortesia do Centro Auditivo TELEX                 |
| <b>Atualização para professores de Classe Comum de Ensino</b>                            | SEC/RR e CENESP   | Boa Vista/RR                 | 20 a 26 de fevereiro de 1980            | 80 h                | Profª Marli Almeida F. da Costa                   |
| <b>Implantação da Proposta Curricular e Supervisão na Área de Deficiência Auditiva</b>   | SEC/RR e CENESP   | Boa Vista/RR                 | 09 a 13 de junho de 1980                | 40h                 | Profª Joana Cerqueira dos S. Ferreira             |
| <b>Certificação de Professor Especializado na área da Deficiência Auditiva</b>           | INES e CENESP   | INES / RJ                    | Janeiro a dezembro de 1981              | 900 h               | Coord. Maria Alcina Sothers                       |
| <b>I Encontro Nacional de Pais de Deficientes Auditivos</b>                              | FENEIDA   | Rio de Janeiro /RJ           | 29 de março de 1981                     | -                   | -   |
| <b>XIV Semana do Deficiente Físico</b>   | Inst. Mun. de Medicina Física e Reabilitação Oscar CLARK                      | Prefeitura do Rio de Janeiro | 09 a 17 de setembro de 1981             | -                   | Profs Drs. Luiz Cunha Melo e Leila Campos Moreira |
| <b>I Curso Intensivo de Audiologia</b>   | Instituto de Otorrinolaringologia do Rio de Janeiro                           | Rio de Janeiro               | 19 a 23 de outubro de 1981              | 14 h                |   |
| <b>I Congresso Nacional de Integração da Pessoa Deficiente na Força de Trabalho</b>      | FAPERJ  | Rio de Janeiro               | 25 a 30 de outubro de 1981              |                     |   |
| <b>Curso de Braille e Técnicas Afins</b>   | Instituto Municipal de Medicina Física e Reabilitação Oscar CLARK             | Prefeitura do Rio de Janeiro | 22 de setembro a 27 de novembro de 1981 |                     |   |
| <b>A importância da Estimulação do ambiente sobre o desenvolvimento da criança surda</b> | MEC/ Conselho Cultural e de Cooperação Científica e Técnica da Emb. da França | MEC Brasília                 | 05 a 16 de julho de 1982                |                     | Christiane Mottier                                |
| <b>Curso de Docentes de Educação Especial</b>  | SEC/RR e UFSM/RS  | Boa Vista/RR                 | 19 a 29 de outubro de 1982              | 80 h                |   |

Fonte: Certificados do acervo pessoal da professora

Importante destacar que os espaços de referência para a formação dos professores para atuação com alunos com deficiências sensoriais, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e o Instituto Benjamin Constant (IBC), embora sejam considerados referências históricas de ação oficial governamental, tinham uma tradição de oferecer um volume inexpressivo de vagas diante da clientela potencial <sup>69</sup>.

Além disso, embora se observe a preocupação com sua profissionalização esse muitas vezes se desenvolve apenas no interior do próprio espaço educativo para outras pessoas com o mesmo perfil. Jannuzzi, (2004, p. 12 – 13) referindo-se ao trabalho desenvolvido no IBC, assim analisa:

O IBC dava a seus alunos a possibilidade de serem “repetidores”, e após o exercício de dois anos nessa função, o direito de trabalharem como professores da instituição[...]Havia até uma certa proteção do aluno considerado apto para a função, pois mesmo quando completo o número de “repetidores” o governo poderia manter o aluno com o respectivo vencimento. [...] O relatório de 22 de julho de 1872 afirmava que, dos 16 alunos educados no instituto, mais de 81% tornaram-se ali professores.

Tomados, no âmbito do CENESP como modelos de referência e qualidade de formação, INES e IBC tiveram suas práticas e princípios replicados nacionalmente, inclusive em Roraima, em que este movimento 'endógeno' de oferecer um padrão de desenvolvimento em que a pessoa com deficiência permanece dependentemente vinculada ao espaço especializado de formação mesmo quando adulto, se reproduz, em especial no tocante aos alunos cegos.

Hoje dos alunos atendidos nas Salas de Recursos para pessoas com deficiência visual, que giram em torno de uma dezena de alunos ao longo dos anos, 03 foram posteriormente contratadas – via concurso público - como professoras para outros alunos cegos, 02 ainda em exercício e uma já aposentada por outros problemas de saúde.

Em abril de 1980, um quadro disponível entre os documentos que nos foi possível acessar, apresenta o perfil do corpo docente da Educação Especial com descrições da função desempenhada por cada professora (aqui entendida como a modalidade de deficiência ou área de conhecimento na qual atua a professora), sua carga horária e formação.

Este quadro apresenta um perfil de docentes marcado pela atuação de profissionais que aceitam o desafio de exercer atividades para as quais não haviam sido previamente formadas,

---

<sup>69</sup> Na análise apresentada por Jannuzzi (2004, p.14), o serviço prestado por elas era precário, pois, em 1874, atendiam 35 alunos cegos e 17 alunos surdos, numa população de 15.848 cegos e 11.595 surdos.

mas a quem se oportunizará nos anos seguintes a participação em processos vários de capacitação e de habilitação profissional. Observa-se nele ainda, o interesse da maior parte do grupo em ir a busca de formação considerando-se sua participação em uma das raras oportunidades de formação após a conclusão do ensino médio: a participação nos cursos de Estudos Adicionais oferecidos em Boa Vista pela Universidade do Amazonas como cursos de suplência aos professores de 1º e 2º graus.

Quadro 04 – Perfil do Corpo Docente da Educação Especial – abril de 1980

| Nº | Nome da professora                    | Função            | Carga horária  | Grau/Escolaridade                                     | Esp. na área |
|----|---------------------------------------|-------------------|----------------|---|--------------|
| 01 | Ana Mirza de Castro Rodrigues         | Profª de D. M.    | 40 h./ semana  | 2º Grau completo                                      |              |
| 02 | Elizabeth Ferreira Gonçalves          | Profª de D. M.    | 40 h./ semana  | 2º Grau e Estudos adicionais em Ciências e Matemática | Sim          |
| 03 | Eliane da Silva Gomes                 | Profª de D. F.    | 40 h. / semana | 2º Grau completo                                      | Sim          |
| 04 | Raimunda Nonata de S. Corrêa          | Profª de D. F.    | 40 h. / semana | 2º Grau completo                                      | Sim          |
| 05 | Eneida Maria Pinto Costa              | Profª de D. F.    | 40 h./ semana  | 2º Grau completo                                      |              |
| 06 | Clarice Soares Diniz                  | Profª de D. M.    | 40 h./ semana  | 1º Grau completo<br>Cursando o 2º Grau                |              |
| 07 | Maria Neusa de Lima Pereira           | Profª de D. M.    | 40 h. / semana | 2º Grau e Estudos Adicionais em Com. e Exp.           |              |
| 08 | Francisca Lima Ferreira               | Profª de D. A.    | 40 h. / semana | 2º Grau e Estudos Adicionais em Com. e Exp            |              |
| 09 | Terezinha de S. J. Dias               | Profª de D. A.    | 40 h./ semana  | 2º Grau e Estudos Adicionais em Com. e Exp.           |              |
| 10 | Clotilde Parima Rodrigues             | Profª de D. M.    | 40 h./ semana  | 2º Grau e Estudos Adicionais em Com. e Exp.           |              |
| 11 | Célia Macedo Rodrigues                | Profª de D. A.    | 40 h. / semana | 2º Grau e Estudos Adicionais em Ciências e Mat.       | Sim          |
| 12 | Maria de Nazaré Pereira               | Profª de Ed. Art. | 40 h. / semana | 2º Grau completo                                      |              |
| 13 | Carlota Maria de Figueiredo Rodrigues | Profª de D. M.    | 40 h. / semana | 2º Grau completo                                      | Sim          |

Fonte: Memorando da Coordenação de Educação Especial da DAE

Esta relação de professores coincide com documentos emitidos pela Auditoria do Sistema de Ensino da Secretaria de Educação e Cultura em um serviço denominado como Serviço de Autorização para o Exercício do Magistério indicando terem sido estes professores “autorizados a lecionar em Caráter Suplementar e a Título Precário” no ano de 1980. Nos anos seguintes, de 1981 a 1984, novos documentos de autorização para lecionar são emitidos, com alterações no corpo docente, mas sempre como autorizações temporárias.

Através deste Serviço da Auditoria, em 1981 são emitidas autorizações de exercício também para a Secretária da Escola e para as Supervisoras - neste caso as professoras Carlota

Maria de Figueiredo Rodrigues e Célia Macedo Rodrigues – autorizando-as a exercerem estas atividades por um período de três anos: 1981, 1982 e 1983.

Encontramos referências a este processo de “Registro do Professor Especializado” como parte do conjunto de providências solicitadas pelo Ministro da Educação e Cultura e que vai se consolidar no parecer 848/72 citado por Jannuzzi (2004, p. 140 – 141).

Dentre os certificados de participação em eventos das professoras encontramos um registro de atividade que também já emergira nas entrevistas, é a realização do I Seminário de Educação Especial em Roraima, realizado no período de 20 a 22 de setembro de 1983. No relato da professora Maria Mirna que àquele momento respondia pela Direção do Departamento de Educação Especial e Assistência ao Educando havia uma relativa tensão nas relações com os técnicos do CENESP, com sinalização de desvalorização das ações que aqui se desenvolviam por parte dessas técnicas, a quem a professora Mirna se refere, em alguns momentos como “papisas” da educação especial.

Como forma de trazer esta equipe a Roraima, para que conhecessem *in loco* o que aqui se fazia, projeta-se a realização deste Seminário. O objetivo era mostrar as ações realizadas e tentar eliminar a tensão que permeava os contatos, trazendo ainda à discussão os professores das Classes Especiais que estavam sendo implantadas nas escolas regulares. Conforme nos conta a professora Mirna, o embate já se inicia no processo de organização do Seminário:

*“Com muita dificuldade, colocamos no Planejamento e elas aceitaram, porque elas tinham que aprovar. E eram as três do CENESP que aprovaram o planejamento. De mental era a dona Lourdes, não sei o sobrenome. Todas com cursos fora do Brasil, eram “papisas”. Tinha a Norma que era a coordenadora que era também do Visual, e a Alpe, que era da Auditiva. Aí vieram as três. Não tinha transporte, não tinha nada. O nosso carro era uma rural velha, aí fomos a apanhá-las no aeroporto. Hotel só tinha o Aipana, na época era o Hotel Boa Vista. Coloquei elas lá, era cedo que elas chegaram, perguntei se elas gostariam de dar uma volta mais tarde e elas disseram não. Sem abertura nenhuma, dizendo, “vim aqui para...” Isso ficou muito claro.”*

Os resultados alcançados posteriormente com essa ação, foram definitivos para que se desse o reposicionamento da Divisão de Educação Especial de Roraima junto ao CENESP/MEC. Neste sentido, relata a professora Mirna:

*“E do Seminário o que eu coloquei pro pessoal foi: “não vamos mentir. Não vamos colocar nada do que a gente não faz. Vamos colocar cada área realmente o que a gente faz, sem mascarar e sem ir além do que é real.” E assim eles fizeram, cada um expôs a sua área... Nós convidamos as escolas, chamamos as diretoras das escolas ditas normais, para divulgar o trabalho, mais conhecimentos. Porque nesse tempo, a gente já tinha as classes especiais, que agora acabaram. Classes especiais que era aquela confusão. E quando elas[equipe do CENESP] saíram, fizeram muitos elogios para o Secretário e disseram que podíamos contar com o apoio do CENESP. No ano seguinte, quando a gente foi para a reunião e tinha que avaliar tudo que fez no ano para poder pedir para o ano seguinte, quando eu coloquei tudo que fizemos ela falou: “quero pedir de vocês uma salva de palmas para Roraima, porque o que ela colocou aí, não é nem a metade do que eles fazem.”*

*Depois em Manaus, a gente foi também com a Alpe e ela também, lá no teatro Amazonas ela pediu uma salva de palmas para Roraima.”*

Nesses processos de encontros, reuniões e formação, um dado interessante a observar é o processo técnico de elaboração e acompanhamento das ações. Verifica-se, tanto no caso da realização das ações do Ano Internacional da Pessoa Deficiente quanto deste seminário, seu processo de planejamento coletivo e algum tempo após sua realização, efetiva-se uma reunião ampla de avaliação do trabalho.

No caso do Ano Internacional da Pessoa Deficiente, em março de 1982 realizou-se uma reunião de avaliação em Belo Horizonte, que no relato da professora Mirna contou até com a participação da Primeira Dama de Minas Gerais, numa demonstração do olhar benemerente que estas ações assumiam. Registre-se ainda que, no caso de Roraima também a primeira dama do governo territorial Marluce Pinto e a primeira dama do município de Caracaraí a professora Hermana Duarte Reis se fizeram presentes.

Também as reuniões anuais de Planejamento do CENESP contam com a participação de representantes dos órgãos estaduais e territoriais, numa clara intenção de acompanhamento e controle, mas também de fortalecimento e estruturação de bases locais vinculadas às Secretarias de Governo para a execução das ações coordenadas em cada ente federado.

Nos anos finais da década de 1970, ainda é pontual a presença de profissionais especialistas voltados para a habilitação e reabilitação, até pela indisponibilidade desses profissionais graduados nessas áreas em Roraima. Entretanto, com a instalação desde 1972, do Campus Avançado da Universidade Federal de Santa Maria no âmbito do Projeto Rondon e com a vinda sistemática de estagiários dos cursos de Medicina, Fisioterapia, Psicologia e Fonoaudiologia, estes atendimentos começam a ser incorporados ao trabalho da Educação Especial.

Os estagiários permaneciam hospedados em um prédio que havia sido cedido para a instalação do campus avançado da Universidade Federal de Santa Maria, que concentrava estas atividades, inclusive assumindo os procedimentos de alimentação e hospedagem. E de que forma se dão esses estágios dos alunos da Universidade Federal de Santa Maria vinculados ao Projeto Rondon?

No relato da fonoaudióloga Rosana Magalhães, que teve seu primeiro contato com Roraima a partir de um estágio realizado na etapa final do curso de Fonoaudiologia oferecido pela UFSM em Santa Maria, o estágio desenvolvido pelos alunos era constituído de terapias e atendimento individual:

*“Atendia alunos da Escola Especial, fazia terapia de fala, de desenvolvimento de psicomotricidade, alguma coisa assim nesse sentido. Nas escolas regulares também. Professores selecionavam. A escola sempre sabia alunos que tinham dificuldade e mandavam para a gente a gente fazia atendimento. Avaliava e atendia.”*

Os atendimentos se davam na própria Escola de Educação Especial em salas que eram improvisadas para isto. Os estagiários permaneciam em Roraima por aproximadamente um mês e, na troca das equipes de estagiários os que estavam retornando deixavam seus relatórios de atendimento para que os novos colegas dessem continuidade no atendimento.

Embora a noção de *estágio* pressuponha a execução de atividade supervisionada por profissional habilitado na área, os estagiários atuavam segundo seu relato, por sua “*conta e risco*”, dando continuidade ao trabalho desenvolvido pelo colega anterior. Uma das preocupações dos estagiários de fonoaudiologia, por exemplo, era a de trazer em sua bagagem materiais que pudessem permanecer nas escolas para uso das professoras e dos alunos, notadamente em casos como o do Centro de Educação Especial de Caracaraí.

A unidade de Caracaraí, distante 140 km da capital e com condições de acesso extremamente precárias implicava em outra perspectiva de atendimento em que o procedimento adotado vinculava-se à realização de diagnóstico e construção de um roteiro de ação a ser executado pelos professores mediante a orientação dos estagiários, em especial os de fonoaudiologia e fisioterapia.

A chegada desses profissionais em formação ao sistema, e depois a contratação dos primeiros especialistas, ao tempo que contribui com a realização de processos terapêuticos aos quais os alunos deveriam ter acesso em função de suas demandas clínicas específicas, vai demarcando um processo de (des) responsabilização dos professores por algumas áreas de seu trabalho.

Como exemplo, podemos indicar a questão da transferência de responsabilidade sobre a determinação referente a quais alunos seriam parte da clientela da educação especial. Esta definição que, no universo escolar, era inicialmente estabelecida pelos professores a partir do desempenho escolar ou de análises do perfil realizadas por professores com base em questões de natureza pedagógica, passa a se dar com base em laudos médicos, psicológicos ou de equipes multiprofissionais com formação no campo da saúde, que tomam como critério de definição de excepcionalidade, parâmetros diferenciados de avaliação de base clínica.

Embora entendendo que a análise clínica das condições que constituiriam um diagnóstico de deficiência do indivíduo tenha sua importância no sentido de se constituir elementos para compreensão da trajetória de seu desenvolvimento biológico, esses laudos



diagnósticos pouca ou nenhuma contribuição ofereciam à construção de estratégias de intervenção de natureza pedagógica junto ao aluno.

Cria-se entre os profissionais a lógica de que seu trabalho como docentes mescla-se a demandas do campo clínico-terapêutico e um entendimento de que para que o trabalho pedagógico possa obter sucesso, atividades de natureza terapêutica são elemento fundamental ao desenvolvimento dos alunos, sobrepondo-se, em termos de relevância, à ação pedagógica.

Como veremos mais adiante, teremos a transposição de procedimentos terapêuticos para o interior das salas de aula e a redução das atividades didático-pedagógicas, que vão alterando a caracterização “Escola de Educação Especial” que se mantinha até agosto de 1983, para uma perspectiva de “Centro de Educação Especial”, identidade na qual o trabalho, pelo menos em Boa Vista oscilará por longo tempo a depender da condução das políticas nacionais.

O ano de 1983 marca o fim da fase de permanência das ações exclusivamente em espaços improvisados para os alunos da educação especial. A transferência das atividades para um espaço específico destinado à Educação Especial marca um divisor de águas no processo de profissionalização das ações. Abrem-se amplas possibilidades de ampliação no volume de alunos, espaço para instalação de atividades diversificadas e condições adequadas para a realização de atendimentos terapêuticos e atividades esportivas, cuja execução era inviável nos restritos espaços das residências alugadas. E é da fase de estruturação dos serviços especializados que trataremos no próximo capítulo.



## **5. EDUCAÇÃO ESPECIAL EM RORAIMA:IMPLANTAÇÃO DOS SERVIÇOS ESPECIALIZADOS ENTRE 1984 E 1990**

---

A equipe que inicia o processo de implantação de serviços especializados, realizando uma ação de busca de crianças, adolescentes e adultos com deficiência em suas casas, que atravessou a fronteira de convencer famílias a matricularem seus filhos nas classes e escolas especiais vê-se, em curto espaço de tempo, impactada com novos desafios. Em meados da década de 1980, é o volume de alunos, com demandas as mais diversas, a exigir a profissionalização das ações e respostas à suas necessidades de educação, desenvolvimento e formação profissional.

Na avaliação das professoras, a maior procura pela educação das crianças com deficiência é também resposta às campanhas nacionais e internacionais que se reportavam aos então categorizados como deficientes e seus direitos, e a incorporação, pelas escolas, da existência da Educação Especial. Como nos conta a professora Mirna, professora já com significativa experiência na Educação em Roraima quando de sua chegada à Educação Especial:

*“Quando eu entrei era isso. Vai aumentando. Os pais, as escolas vão mandando, porque é a história do ‘achismo’. O professor acha que as crianças têm problema e manda para a Educação Especial. E o pior é que não existia nenhum profissional qualificado para fazer a avaliação. Então nós começamos a pelear nisso aí. Vai mexendo, vai ampliando e surge a necessidade do espaço.”*

E já introduzindo seu desconforto com o processo que acompanhou a construção do Centro de Educação Especial no local onde este se deu:

*“Só que nós não queríamos no Parque, nós não pedimos no Parque”.*

Outra questão que virá a impulsionar o crescimento da clientela, movimentando os pais em busca de vagas na educação especial será o interesse pelos serviços associados que vieram a ser oferecidos às famílias. Além do transporte residência-escola-residência, alimentação e higiene, que já ocorriam na Escola de Educação Especial, a transformação desta

em Centro será acompanhada a partir de meados dos anos 1980 pela introdução de atendimentos terapêuticos sistemáticos nas áreas de fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia e terapia ocupacional, acrescidos de acompanhamento médico regular.

Para ter acesso a esses atendimentos terapêuticos que se vão consolidando, entremeados aos processos pedagógicos, não era necessário que os pais ou responsáveis realizassem qualquer mobilização. Bastava que o interessado fosse aluno matriculado no Centro de Educação e a definição quanto a quais atendimentos eram necessários, os agendamentos e deslocamentos ocorriam todos dentro do próprio Centro. Da mesma forma, o encaminhamento das crianças/adolescentes ao processo terapêutico individual, ocorria no próprio horário que se considerava como *horário escolar*.

Mas, qual era o contexto onde se dava essa expansão?

Em âmbito internacional, a década de 1980 inicia-se com a demarcação, por parte da UNESCO, do Ano Internacional da Pessoa Deficiente em 1981.

Em âmbito nacional é uma década de instabilidade na atenção às pessoas com deficiência, refletida no *status* de seu órgão gestor, o CENESP. Na primeira metade dos anos 1980, ocorre uma forte expansão nas ações do CENESP, em especial com a realização de cursos de formação de professores e na descentralização de recursos para governos estaduais e municipais. Em 1986, esse quadro se altera. Segundo Jannuzzi (2004, p. 145):

Em 1986, no governo Sarney (1985 – 1990), o CENESP é transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE), através do decreto n. 93.613 de 21 de novembro de 1986, integrando a estrutura básica do MEC e com INES e IBC na condição de autônomos vinculados à SESPE para supervisão ministerial. A sede foi transferida do Rio de Janeiro para Brasília.

Posteriormente, em 1990, segundo Jannuzzi (2004) e Mazzotta (1996), a SESPE também é extinta e absorvida pelo Departamento de Educação Supletiva e Especial, subordinado à Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB) . Só voltará a ter caráter de Secretaria novamente em 1992.

Esta instabilidade observada em âmbito nacional relativa à relevância da educação especial na máquina governamental, também se reflete na condução das demais instâncias de governo, como é o caso do Governo Territorial de Roraima. Interessante observar que no Plano de Desenvolvimento de Roraima do período 1987 – 1991, há a descrição de ações vinculadas à educação especial que se pretende implantar com recursos do CENESP, que se ampliam ano a ano até 1991.

Outra situação que ocorre em 1985 é a nomeação, por parte do Presidente Sarney, de um Comitê Nacional de Educação Especial com o propósito de elaborar um Plano de Ação Conjunta para Integração do Deficiente, cujo trabalho se consolida segundo Mazzotta (1996) com a criação da Coordenadoria Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).

No Brasil, o processo de redemocratização é marcado pela promulgação de uma nova Constituição Federal, em 1988, que estabelece a igualdade no acesso à escola e define que o Estado deve oferecer atendimento especializado de preferência na rede regular. Na sequência, a Lei Federal 7853, de 1989, criminaliza o preconceito e dispõe sobre questões fundamentais na relação com as pessoas ali denominadas de “portadoras de deficiência” nos âmbitos da Educação, Saúde, Formação Profissional e do Trabalho, Recursos Humanos e Edificações e dispõe também sobre a estruturação da CORDE. Mesmo com a demora em sua regulamentação, delimita critérios importantes na base de relações e participação das pessoas com deficiência na vida social e comunitária.

A década de 1990 se abre com a Declaração Mundial de Educação para Todos que, reafirmando a Declaração Universal dos Direitos Humanos, estabelece que todos devem ter direito à educação e destaca, em seu conjunto a questão do direito de acesso à educação para as pessoas com deficiência.

E no universo do Território Federal de Roraima? Que momento vivíamos, em termos políticos e econômicos?

O período que aqui determinamos como de implantação dos serviços especializados, compreendido entre 1984 e 1990, encontra o país em uma transição expressiva, tanto em termos políticos, quanto econômicos e o próprio Território Federal de Roraima como espaço impactado por essas transformações.

Consideramos regionalmente um complicador adicional: a mudança do cerne de sua identidade como Território Federal – de administração direta da máquina administrativa federal - , para estado da federação, determinação assumida na constituição de 1988, mas que só se efetiva após eleições cujos empossados assumiram em janeiro de 1991, permanecendo, neste intervalo, ainda, governos transitórios indicados pelo Presidente da República, os chamados governadores “biônicos”.

A transição entre um regime político de comando militar e a democracia nos primeiros anos da década de 1980, é marcada por um período socialmente bastante conturbado, de

recessão econômica com inflação em alta, greves na área urbana e conflitos por posse de terras na zona rural.

Em 1982, temos eleições nacionais com uma ampliação no volume de deputados federais dos territórios: de dois para quatro. Como salienta Santos (2004, p. 143), “não é difícil imaginar os efeitos da abertura de oportunidade política numa população como a de Roraima, na época pouco superior a 80.000 habitantes”.

Com esta nova conjuntura, se acirram os conflitos entre as lideranças políticas locais e o governador da época, Brigadeiro Ottomar de Souza Pinto, com seu perfil de atuação visto de maneira controversa pela sociedade local, se desestabiliza.

Ottomar, embora tendo sido deslocado a Roraima como oficial da aeronáutica, na vigência da chamada fase aeronáutica, já anteriormente referida, estabelece ao longo de seu governo, uma forte base de apoio entre a população, com o fomento à migração e práticas populistas nas relações com os migrantes, realizando doação de bens e equipamentos adquiridos com recursos públicos, como se benemerência pessoal do governador fosse<sup>70</sup>.

Rapidamente se envolve nas questões políticas locais, em grande medida com a constituição de equipes de governo com muitos *filhos da terra*, alguns deles inclusive em seu momento de retorno após serem qualificados fora do Território com financiamento dos governos anteriores. Algumas dessas ações que no entendimento de Freitas (1993) “chocam” a elite local, findam por gerar atritos com deputados de Roraima, colocando em risco o apoio desses deputados aos interesses do governo central.

No início de 1983, Ottomar é exonerado do Governo do Território. Retornará como deputado federal em 1986, com uma votação tão expressiva do eleitorado do interior e das periferias, que elegeu também sua mulher Marluce Pinto (FREITAS, 1993 e SANTOS, 2004).

Em sua substituição, o Ministro da Aeronáutica Délio Jardim de Matos convoca o Brigadeiro Vicente Magalhães de Moraes que aqui permanece por apenas alguns meses - de abril a dezembro de 1983-, exonerado após também chocar-se com os interesses dos grupos políticos locais, perdendo o apoio do então candidato a candidato à Presidência da República, o Ministro do Interior Mário David Andreazza (FREITAS, 1993).

A atitude do Ministro do Interior de priorizar os interesses dos deputados em detrimento dos interesses manifestos pelo governador, estremece as relações com o Ministro

---

<sup>70</sup>A memória local registra distribuições de redes de dormir, frangos e vinhos no dia dos pais, brinquedos no dia das crianças, biquínis na inauguração de parques aquáticos, sementes e matrizes de animais em áreas rurais, materiais de construção quando da abertura de novos bairros, dentre outros objetos e equipamentos.

da Aeronáutica, que institucionalmente declina da prerrogativa de fazer a indicação de oficiais da aeronáutica para o governo do território, demarcando o fim da “fase aeronáutica”.

A sucessão ainda se dá com um militar, o General Arídio Martins de Magalhães, que aqui permanece até junho de 1985, e na sequência se iniciam os governos civis, que irão conduzir o Território durante sua transição até a efetivação da implantação do Estado de Roraima (determinação da Constituição Federal de 1988, com efetivação em 1991) e a realização de eleições para estes dirigentes estaduais. Referindo-se à constituição da equipe de governo do General Arídio, que evidentemente busca atender as demandas dos grupos de poder locais, assim nos relata Freitas (1993, p. 206),

De fora, Arídio Martins trouxe apenas 3 pessoas: Sérgio de Almeida Bruni que oficialmente seria o Chefe de Gabinete, mas que foi, na verdade o Secretário de Educação; Luciano de Souza Castro para a Secretaria do Planejamento e Hamilton Gondim para a Presidência do Banco de Roraima e, posteriormente, Prefeito Municipal de Boa Vista[...] Os demais cargos foram preenchidos em Boa Vista, com o pessoal local, no segundo rateio oficial de cargos do Território.

Não é difícil compreender a manutenção da pasta da educação posta aos cuidados de um técnico de confiança do governador, se considerarmos que este era o maior orçamento do então Território Federal e com o maior volume de servidores públicos vinculados.

Neste processo de ocupação de cargos técnicos e de gestão com roraimenses, começam a se fortalecer e destacar lideranças locais e, mesmo com a ruptura de conexões com a aeronáutica, os vínculos com Brasília e a possibilidade de acessos e interlocução com as instâncias administrativas da capital federal permanecem de maneira intensa, com as indicações do Ministro do Interior atendendo a determinações de ordem político eleitoral.

Ao longo da década de 1980, dois outros personagens que até os dias atuais têm forte participação na política local, fazem-se presentes como governadores indicados: Getúlio Alberto de Sousa Cruz, *filho da terra* que governa de junho de 1985 a outubro de 1987, e Romero Jucá à época dirigente da FUNAI, que governa Roraima de setembro de 1988 a março de 1990, quando se afasta para disputar o governo do Estado – que perde para Ottomar, vindo a tornar-se nas duas décadas seguintes, de forma quase ininterrupta, como Senador eleito por Roraima, “líder de bancada” de governos federais das mais variadas ‘bandeiras’, condição da qual só o vimos ser desvinculado em meados de 2012.

Santos (2004, p. 213) entende que “as lideranças locais, graças às suas divisões, não aproveitaram a chance de administrar o poder local na ocasião da abertura política”. Na crise

entre as lideranças locais, que culminou com o assassinato do prefeito de Boa Vista, Sílvio Leite, em 1987, o governo federal exonera Getúlio Cruz e para cá encaminha inicialmente o General Roberto Pinheiro Klein, e, posteriormente um personagem considerado como “de confiança dos empresários nacionais”: Romero Jucá.

No contexto de recessão econômica em que se encontrava o país, com altas taxas de inflação e desemprego, difundem-se as informações relativas à presença de cassiterita na região do Surucucu<sup>71</sup>, além de dar-se ampla divulgação sobre a existência de ouro nesta área. Isto atrai um volume expressivo de garimpeiros em áreas tradicionalmente habitadas por yanomamis. Ocorre que a Constituição Federal de 1988, além de estabelecer a criação dos Estados de Roraima e Amapá, traz à baila duas questões que impactam diretamente nesta situação: estabelece como bens da União os recursos minerais, inclusive os do subsolo, e as terras tradicionalmente habitadas por populações indígenas (Santos, 2000).

Embora o governador do período em que se dá a promulgação da Constituição Federal, Romero Jucá, apoiasse abertamente a exploração de minérios como meio de desenvolvimento da região, o caos instalado com a invasão garimpeira em áreas com perfil de terras indígenas, ainda que não oficialmente demarcadas, despertou interesse nacional e internacional. No destaque de Santos (2004, p. 149):

O governo federal teve que agir, em vista do impacto de reportagens sobre a avalanche de garimpeiros que entraram nas terras indígenas em curto espaço de tempo. A todo o momento, notícias nacionais e internacionais davam conta de massacres, mortes por doenças e danos ambientais e culturais. A situação dos Yanomami foi um dos motivos do lançamento, em janeiro de 1989, da Ação pela Cidadania, formada pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), com apoio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e outros órgãos da sociedade civil, senadores e deputados federais de diversos partidos.

As pressões nacionais e internacionais levam o governo central a decretar a ilegalidade do garimpo nessas áreas e a adotar medidas com o apoio da Polícia Federal, para retirada dos garimpeiros. Dessa forma, no início dos anos 1990, às vésperas da efetivação da implantação do Estado de Roraima, o Presidente Fernando Collor de Mello reconhece a ilegalidade da atividade garimpeira na região. Assim, assiste-se a consolidação da retirada dos garimpeiros,

---

<sup>71</sup> A descoberta da Cassiterita ocorre na década de 1960, mas a difusão de informações sobre sua existência se dá mais tardiamente (Santos, 2000). Há registros também da existência de Urânio na região do Surucucu (Santos, 2004).



com a destruição das pistas de pouso e demarcação das Terras Indígenas, cuja regularização integral, com a retirada de não índios, só viria a se concretizar nos anos 2000.

Uma das consequências imediatas desse processo é o inchaço de uma população com baixíssimo padrão educacional e sem outra qualificação profissional, além de práticas rudimentares de mineração, nas áreas urbanas, vinda das desativadas áreas, bem como a permanência, em condições precárias, dos pequenos comerciantes e trabalhadores rurais que para cá haviam se deslocado no rastro da febre garimpeira.

A população, que em 1980 era de 79.121 habitantes chega, segundo dados do Censo do IBGE de 1991, a 217.583 habitantes, sendo 146.769 em área urbana e 70.814 na zona rural. Um crescimento em taxas extremamente elevadas, que arrisca uma pauperização das condições de vida da população.

O Plano de Desenvolvimento de Roraima para o período de 1987 a 1991 (II PDR), produzido no governo de Getúlio Cruz, em 1987, tendo como Secretário de Educação e Cultura Haroldo Eurico Amoras dos Santos (RORAIMA, 1987, p. 14 – 15), faz uma referência à situação social em que o território se encontrava:

No presente, contingentes cada vez maiores, buscam, notadamente Boa Vista, formando bolsões de pobreza na periferia urbana onde impera a fome e o subemprego, a marginalidade e a promiscuidade, entre outros fenômenos de degradação urbana, requerendo cada vez mais infraestrutura e apoio social por parte do poder público, e em volume de investimentos em empreendimentos geradores de emprego.

Em termos de distribuição político-administrativa, o território, que até 1981 contava com apenas dois municípios: Boa Vista e Caracaraí, tem sua divisão revista com a implantação, em 1982, de mais seis municípios: Alto Alegre, Bonfim, Mucajaí, Normandia, São Luiz e São João do Baliza, finalizando a década de 1980 com 08 municípios instalados.

É nesse contexto de organização do espaço, dos grupos de poder local e de uma busca de integração como Estado da República Federativa do Brasil, que vemos o crescimento vertiginoso da estrutura para o atendimento educacional em Roraima.

O Plano Operacional de Educação e Cultura para o período 1984/1985 produzido na gestão do Secretário Sérgio de Almeida Bruni e do governador Arídio Magalhães, registra a existência, em 1984, de 235 escolas, sendo 27 na capital e 208 no interior assumindo uma dimensão tão expressiva no contexto do território, que os profissionais relacionados ao trabalho nesta rede de ensino ocupa 55% das vagas do quadro de servidores públicos

(RORAIMA, 1984, p.15). Este mesmo Plano Operacional, apresenta um quadro da situação naquele momento (idem, p. 17):

Seus principais problemas são o atendimento tardio aos excepcionais, devido, principalmente, à falta de sensibilização dos pais, comunidades, órgãos e entidades bem como, a desassistência da zona rural, a insuficiência de serviço especializado para acompanhamento, orientação e colocação do aluno deficiente no mercado de trabalho e escassez de recursos financeiros para aquisição de equipamentos especializados. Atende-se hoje a 213 alunos deficientes nos Centros de Educação Especial e em Classes Especiais nas Escolas de 1ª Grau.

Diante da situação vivenciada, apresenta a intenção da realização das seguintes ações básicas (Idem, p.29)

- a) multidisciplinar indique necessidade de atendimento: Capacitar recursos humanos na área de Educação Especial:
  - Solicitar à Escola de Formação de Professores de Boa Vista da oferta de Estudos Adicionais em Educação Especial;
  - Incentivo à inclusão nas disciplinas dos Cursos de Formação de Professores de unidades específicas sobre a Educação Especial;
  - Realização de Cursos, Seminários e Encontros para Técnicos e Docentes que atuam nas diversas áreas desse tipo de ensino.
- b) Intensificar programas de divulgação, conscientização e informação relacionadas ao excepcional.
- c) Equipar as salas especializadas dos Centros de Educação Especial de Boa Vista e Caracaráí.
- d) Incentivar, através de bolsas de trabalho, a participação de pessoas deficientes no desempenho de atividades cotidianas e profissionais.
- e) Promover e priorizar Educação especializada à criança e ao adolescente cujo diagnóstico
  - Formação de classes especiais nas escolas de ensino regular;
  - Manutenção das classes especiais existentes.

São ações que, como pudemos verificar nos relatos dos professores, em grande parte se concretizaram, provavelmente por uma característica na elaboração desse Plano, que surgiu nas falas das entrevistadas Maria Neusa, Maria Antonia, Cristina Ribeiro e Mirna Souto Maior: a realização de encontros, reuniões e discussões sistemáticas, com ampla participação da comunidade escolar.

E qual era o lugar ocupado por estes serviços no âmbito das políticas governamentais locais? Em uma crise vivida pela equipe quando da difusão de informações depreciativas na imprensa relacionadas às condições de oferta da merenda no Centro de Educação Especial, o então Secretário de Educação Sérgio de Almeida Bruni emite, em 16 de junho de 1984, um documento formal elogiando a professora Maria Mirna, Diretora do Departamento de

Educação Especial e Assistência ao Educando, “pelos relevantes serviços prestados ao longo dos anos à causa da Educação no Território Federal de Roraima”. Em sua apresenta, salienta o documento que “o Departamento de Educação Especial e Assistência ao Educando abrange uma das áreas mais complexas desta Secretaria e tem sido administrado com equilíbrio e dedicação ímpares”. Mais do que um esforço de manutenção da autoestima da equipe envolvida nos conflitos entre os grupos políticos locais, detentores dos órgãos de imprensa e que deles se utilizavam para seus interesses é uma demarcação do lugar que a educação especial ocupava naquele momento.

Além do crescimento numérico, o momento é demarcado pela definição de instalações especialmente projetadas para o atendimento das necessidades nesta área e pela consolidação de uma categorização dos educandos, com base na deficiência apresentada, temas de nossos próximos tópicos.

### **5.1 Nasce a “escolinha do Parque Anauá”**

Nos anos iniciais da década de 1980, o Brigadeiro Ottomar de Souza Pinto vê seu projeto de instalação de um parque urbano destinado ao lazer e a eventos culturais ser subutilizado e subvalorizado pela população da capital. No momento em que busca meios de levar a população a este espaço, recebe os reclamos pela construção de instalações para a execução das atividades diversificadas que se pretendia oferecer aos alunos da educação especial em número que havia atingido o limite de atendimento do espaço físico existente.

Atendendo a essa necessidade de expansão das ações da educação especial, em apelos que lhe são dirigidos pelos profissionais atuantes na área - e não pelo conjunto das famílias, é importante que se diga -, encaminha profissionais da equipe da Secretaria de Educação à Brasília, para a realização de visitas em espaços de educação especializada.

As professoras Maria Antonia Melo Cabral diretora da Divisão de Ensino, Cristina Ribeiro da Silva (então Secretária de Educação) e Maria Mirna Souto Maior Sarah, diretora da Divisão de Educação Especial e Assistência ao Educando - onde focava sua atenção na Coordenação de Educação Especial<sup>72</sup>, após realizarem visitas à instituições diversas de ensino

---

<sup>72</sup> Mirna responde pelo DESAE até 1996, quando se afasta por questões pessoais e em seguida se aposenta mas, referindo-se à sua atuação: “no Departamento mesmo, minha paixão era a Divisão de Educação Especial. Eu ficava com o Departamento todo, mas eu descarregava muito na Glória. Eu só assumia quando era coisas que eu tinha que dar conta com diretora de Departamento. Era a Glória Nogueira que era minha prima. Ela fazia parte do Departamento, mas ela ficava mais com Assistência ao Educando”.

especializado na capital federal, apresentam ao governador propostas para a construção de um espaço específico para as instalações do Centro de Educação Especial em Boa Vista.

O governador incorpora o cerne da ideia e a torna projeto para execução imediata. Entretanto, contrariando as expectativas da equipe, articula-o às dificuldades de ocupação do Parque Anauá e para lá encaminha a construção do prédio que viria a abrigar a educação das crianças excepcionais. A obra realizada e sua localização frustra os profissionais envolvidos. No relato da professora Mirna:

*“O Centro [de Educação Especial] surgiu por isso: por causa da necessidade de ampliação do trabalho de atendimento a eles. Era isso que a gente queria. Inclusive, trouxe o engenheiro e o arquiteto, para ajudar. Foi uma confusão grande e eu sei que eu chorei para caramba para sair esse negócio. Mas, quando eu vi a planta e quando eu vi pronto, aqueles corredores imensos, aqueles corredores que não acabavam mais no Parque, eu chorei muito. E foi pro Parque Anauá porque? Por ele. Ele que escolheu: o governador. Na época a Marluce [Pinto, esposa de Ottomar, posteriormente deputada federal e senadora] falou: ‘vamos aceitar, deixa, deixa que pelo menos eu sei que vai sair alguma coisa melhor do que onde eles estão’. Mas o Parque Anauá na época era longe. Longe e o sol quente. Os cajueiros, essas árvores que hoje tem, foram plantados naquela época. Eu queria um lugar que tivesse sombra, para eles sentarem e terem recreação. Depois foi que nós conseguimos a piscina, que não estava no projeto.”*

A questão da localização do prédio do Parque Anauá, marca um distanciamento das atividades de Educação Especial da área central da cidade, da sede da Secretaria de Educação e de todas as demais escolas então existentes. Mas o ponto de localização no Parque Anauá se apresentava como decisão política inquestionável e irreversível do governador. Como nos conta Maria Antonia Melo Cabral:

*“Na época o Parque estava inaugurado há pouco tempo e foi ele que idealizou aquele Parque Anauá e como ali a área é grande, com muita amplitude de espaço... Porque era um espaço que ele visualizava como um espaço muito grande para a comunidade. De ter mais coisas ali colocadas. Tanto que pensou, ao mesmo tempo, como Escola de Música, Museu e assim por diante. O Ottomar ele achava que o governo tinha que fazer obras para a população ter as suas aberturas e espaços necessários para que as coisas aconteçam.”*

Irmã Cristina Ribeiro, também participante ativa dessa discussão, assim se manifesta sobre esta questão:

*“Quando eu peguei a Secretaria, Mirna já estava lá e o Ottomar, quando ele quis fazer a escola ali no Parque Anauá, a Mirna e Maria Antonia, nós nem queríamos ali, porque nós sabíamos que no Parque Anauá ia ficar longe, e depois todo aquele asfalto...”*

Para este espaço são inicialmente deslocados todos os alunos com deficiência e é a partir dele que se consolida a fragmentação do atendimento por categorias de deficiência. O

Centro de Educação Especial ali se manterá por um período de quase três décadas, vindo a ser desativado em 2009, após vivenciar alternâncias em sua identidade, com períodos em que volta a constituir-se como Escola de Educação Especial com Projeto Político Pedagógico próprio inclusive, e períodos em que se fortalece a lógica terapêutica que o irá aproximar da perspectiva de ser um Centro de Educação Especial.

No interior do espaço que viria a tornar-se popularmente conhecido como “escolinha do Parque Anauá”, as turmas passam a ser distribuídas em grupos em torno de oito a doze alunos, tomando como critério de formação de turmas o nível de desenvolvimento e a categoria de deficiência identificada; a faixa etária e os objetivos do trabalho. Cresce também a equipe de profissionais, agregando um volume significativo de professores, técnicos e profissionais administrativos e de apoio:

*“O prédio ficou pronto. Nós já tínhamos uma equipe que fomos compondo enquanto construía. A gente já tinha psicólogo. Nosso mesmo. Não da Secretaria de Saúde, que da Saúde não satisfazia. Foi contratado para trabalhar dentro do Centro. Nesta casa já existiam alguns técnicos antes da gente se mudar para lá. Foi luta para formar essa equipe multidisciplinar e consegui. Graças a Deus o apoio foi grande. Psicólogo, Assistente Social, até Terapeuta Ocupacional, Fonoaudiólogo, o Médico...”[Mirna Souto Maior]*

No relato da professora Rosana Magalhães: *“nesse tempo a Escola Especial cuida dos surdos, cegos, tudo era lá dentro. Não tinha essa divisão de atendimentos, tudo funcionava lá dentro”*.

As ações seguem sendo coordenadas e supervisionadas pela Divisão de Educação Especial da Secretaria de Educação e Cultura que agora tem sob sua responsabilidade os Centros de Educação Especial de Boa Vista e Caracaraí e Classes Especiais que se distribuem em várias escolas de ensino regular nos mais diversos bairros da cidade.

Um diferencial entre capital e municípios do interior aí se colocará: enquanto em Boa Vista se diversificam os serviços, a partir do Centro, em Caracaraí vivenciamos a concentração dos alunos com deficiência no Centro de Educação Especial, sem que se instalem outras classes especiais ou serviços especializados. Nos demais municípios do interior, nenhuma alternativa educacional especializada se oferece às comunidades.

Nos anos seguintes, a chegada de profissionais especializados e a busca de uma fundamentação técnica das ações vão acentuando a lógica de separação das crianças nos espaços por categoria de deficiência que já havia sido iniciada na distribuição de salas de aula nas casas alugadas.

## 5.2 Categorizações da excepcionalidade nos serviços

A análise dos dados de distribuição de turmas na Escola de Educação Especial instalada em casas alugadas já sinaliza para o estabelecimento de um critério de organização das turmas por categorias de deficiência e, na medida do possível, a associação de parâmetros relacionados ao desempenho acadêmico dos alunos na distribuição dos grupos, embora a discrepância de faixa etária – que constatamos pela comparação de datas de nascimento indicadas nas listas de matrícula dos alunos - seja ainda bastante significativa entre os alunos de cada turma. Neste quesito, a presença de alunos com faixa etária elevada em meio a crianças de menor idade é uma constante.

Os relatórios de supervisão dos anos de 1984 e 1985 apontam para a existência de classes de 1º, 2º e 3º períodos de educação pré-escolar e alfabetização, além da descrição da existência de oficinas pedagógicas como as de Cerâmica, Jardinagem, Horticultura e Educação para o Lar.

A mudança para um espaço amplo como o que foi construído no Parque Anauá, além disso, viria a possibilitar a realização de ajustes e ampliações em acordo com as demandas que fossem sendo apresentadas pelos técnicos e pelas especificidades dos alunos. Dentre estas, destacamos a implantação de uma piscina para desenvolvimento de atividades físicas para os alunos logo nos primeiros anos de funcionamento do Centro e divisões de sala para atendimentos individuais, por exemplo,.

Contribui com este processo de divisão por área de deficiência a participação de profissionais locais em cursos de capacitação em áreas específicas, em especial no caso das deficiências sensoriais, nesses casos, realizados nas instituições especializadas mais tradicionais, como o INES, o IBC e a DERDIC.

Referindo-se ao momento que vive a educação especial neste período a professora Maria Neusa de Lima pereira nos conta:

*“Foi um momento legal em que a gente tinha uma equipe multidisciplinar completa. A gente tinha até fisiatra, psicólogo, psiquiatra, assistente social, pedagogo, terapeuta ocupacional, foi uma equipe multidisciplinar fantástica...fisioterapeuta, enfim, nós trabalhávamos, da estimulação precoce à oficina pedagógica, tudo dentro do Centro. E aí nós começamos a trabalhar para sair...aí nós tiramos os surdos, os surdos ali no Costa e Silva tem um anexo, nós criamos ali a Escola de Audiocomunicação para colocar os surdos ali. E colocamos os cegos numa sala especial.”*

Uma peculiaridade que vai se consolidando até 1990 é a concentração de educandos que apresentavam perfil de deficiências categorizadas como deficiência mental neste prédio e o deslocamento das crianças e adolescentes que apresentavam deficiências sensoriais para espaços diferenciados.

No caso dos surdos e deficientes auditivos, o número expressivo de alunos e as discussões relativas ao processo pedagógico a ser adotado para o ensino dos chamados DA, levaram inicialmente à ampliação no volume de classes específicas para estes alunos e, na sequência, à implantação no ano de 1989, da Escola de Audiocomunicação, que virá a ser instalada também inicialmente em uma casa adaptada e posteriormente em prédio próprio.

No caso dos alunos cegos e com deficiência auditiva, em menor volume numérico, tivemos sua saída em 1989 para uma escola regular e a permanência nos anos 1990, em espaços cedidos nas escolas regulares, com mudanças várias a critério dos interesses dos gestores de cada momento.

Outra questão que começa a se desenhar então é a de trazer com maior precocidade para o atendimento clínico e educacional as crianças em situação de risco ou com deficiência já detectada, iniciando o trabalho de estimulação precoce com os alunos em idade pré-escolar e, mais adiante, com crianças em idade ainda menor.

É este processo de categorização dos alunos e fragmentação das ações em instituições diversas que constituirão os temas que abordaremos nos próximos tópicos.

### **5.2.1 Deficiência Visual no Centro de Educação Especial**

Numericamente, o volume de alunos com deficiência visual sempre foi pequeno na realidade de Roraima. Mesmo assim, a busca por formação de pessoal apto a atuar com alunos cegos e com baixa visão acompanha o surgimento da educação especial. Nos primeiros anos da década de 1980 há o registro da existência de dois alunos nesta condição e, nesse período, uma professora já havia sido enviada ao Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro, para formação na área, a professora Cremildes Duarte Ramos.

No relato da professora Regina Coeli, em 1984 a professora Mirna Souto Maior, que à época respondia pela Divisão de Assistência ao Educando e que mantinha relações de

compadrio com familiares seus a convida a participar de um curso de capacitação na área da deficiência visual no IBC <sup>73</sup>:

*“E eu me propus, eu era solteira, não tinha compromisso com ninguém. E eu fui no ano de 1984. Passei nove meses no IBC, fazendo esse curso, aprendendo o que era o Braille e o que se trabalhava com o deficiente visual: a leitura e a escrita em Braille, a Matemática e os cálculos com o Sorobã. Foi custeado pelo Estado, tudo pelo governo do ex-território. A princípio eu fiquei na casa de conhecidos. Eles deram passagem, deram diárias e o meu salário normal. Eu fui sozinha e lá a gente se encontrou com outras pessoas de outros estados. A ida pro Rio era em voo da Varig que a gente saía daqui, ia para Manaus, Brasília, aquele percurso todinho. Então a gente passava por todas essas experiências. Aprendia o Braille, fazia orientação e mobilidade. A gente tinha uma carga horária de seiscentas horas de teoria e prática e fazia aula somente no período da tarde. Na turma eram umas trinta pessoas, gente do Brasil inteiro.”*

No retorno, em 1985, a professora inicia suas atividades na Escola de Educação Especial. À época, dois alunos cegos eram atendidos: um com aproximadamente 25 anos, preparando-se para a realização de exames supletivos em face de sua faixa etária e o outro uma menina em idade pré-escolar. Esses dois alunos, que até então eram atendidos pela professora Cremildes Ramos, passam a contar também com o apoio da recém-habilitada professora Regina Coeli. Em seu relato:

*“Quando eu assumi éramos duas professoras na mesma sala, eu fazia atendimento com a R. Aí comecei a trabalhar a parte de estimulação, tudo aquilo que eu aprendi lá e entrando já alfabetização do Braille com ela. [...] A professora Cremildes eu acho que até 1988 ela continuou trabalhando, talvez... dois anos depois se ausentou. Ela não continuou mais. E a gente continuou no Parque Anauá, trabalhando a parte de alfabetização, neste período, e a R. foi bem alfabetizada. Nós não tínhamos máquina nessa época ainda, só reglete.”*

Um ponto a se destacar é que a aluna em idade pré-escolar, além de participar das atividades no Centro de Educação Especial, tendo acesso a todas as especificidades da comunicação que favoreceriam seu acesso aos saberes acadêmicos, também estava matriculada em uma escola pública de educação pré-escolar regular. Como destaca a professora Regina Coeli: *“a mãe dela já fazia naquele tempo, mesmo sem a gente saber, a Inclusão. Mesmo ela como cega, a mãe dela matriculou na escola Diva Lima”*. A professora Maria Neusa destaca ser essa matrícula um processo que dependeu de relações pessoais com a direção da Escola Diva Lima e, para se efetivar: *“buscamos uma colega nos encontros do*

---

<sup>73</sup> Dentre os documentos que localizamos há um edital do Instituto Benjamim Constant para a realização de “Curso de Especialização de Professores na área de Deficiência da Visão” (a nível de 2ª Grau) a ocorrer de 06 de maio a 29 de novembro de 1985 na sede do IBC no Rio de Janeiro. O candidato deveria ter ou Magistério de 2º Grau ou Licenciatura (curta ou Plena) em qualquer área. O curso destinava-se a candidatos do estado do Rio de Janeiro bem como das unidades federadas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.



*grupo de diretores, busquei aquela diretora amiga que aceitava o desafio e nós levamos a R. para a escola Diva Lima.”*

Essa matrícula dos alunos na rede regular de ensino será a marca da educação das pessoas cegas em Roraima. Inicia-se com esta aluna que, findo esse processo inicial de alfabetização no Braille, será matriculada, em definitivo, na rede regular, levando consigo o apoio pedagógico - materiais e professor especialista – para atendimento no horário oposto ao das aulas do ensino regular. É a professora Regina Coeli que nos conta como este processo de saída da Escola de Educação Especial se dá:

*“A professora Vera Aguiar foi também fazer o curso no IBC, igual o meu, de 09 meses. Ela foi em 1988, e com o retorno dela já no final de ano, no início de 1989, a R. já estava preparada, alfabetizada. Como a professora Vera era funcionaria da Escola Lobo D’Almada, ela disse que a R. não precisava mais ficar ali na ‘escolinha’, que ela tinha que sair dali, tinha que entrar numa escola normal. E como a R. estava muito bem alfabetizada, já sabia ler corretamente, ela foi amparada por lei. Não fez nem a primeira série, entrou na segunda série. E eu já peguei meu memorando para sair da Escolinha Especial para o Lobo D’Almada. Então nós começamos a trabalhar... na época falava de Integração. Então a R. já foi começando na segunda série, depois terceira e quarta série e também junto com a R., tinha o J. que também foi nos acompanhando.”*

Este apoio pedagógico passa então a operar como Sala de Recursos na escola para a qual a aluna é transferida, ficando os profissionais também disponíveis para orientação aos professores do ensino regular e para transcrições de material para o braile e do braile para a língua escrita podendo os especialistas, eventualmente, realizarem a preparação de material didático específico.

Nos anos seguintes, outros alunos com deficiência visual chegarão em busca do apoio pedagógico necessário à sua trajetória escolar e outros profissionais serão habilitados a com eles atuar, em um histórico acompanhado de perto pela professora Regina, que se mantém ao longo de toda sua carreira, vinculada a este trabalho.

Assim como os alunos cegos, também os alunos surdos e com deficiência auditiva terão uma permanência transitória na “escolinha do Parque Anauá”, neste caso tecendo um caminho que se fragmenta em outras possibilidades de atuação que a seguir aprofundaremos.

### **5.2.2 Educação de surdos: trilhas que se afastam**

O processo de educação de surdos passa nacionalmente por sérios embates quanto aos caminhos a adotar em relação aos seus princípios filosóficos fundamentais, dentre eles a questão da própria estratégia de comunicação a ser adotada. Estas questões que passam pela

discussão quanto à pertinência da oralização dos surdos ou do ensino de comunicação através da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), passando pelo período em que a lógica da Comunicação Total, integrando LIBRAS e português sinalizado como formas admitidas no processo de comunicação dos surdos, terá seus primeiros indícios de existência em Roraima.

A incidência de alunos surdos e com deficiência auditiva no conjunto da clientela é expressivo, embora os dados quantitativos existentes apresentem fragilidades e descontinuidades que dificultem uma análise mais aprofundada. Dentre os dados aos quais pudemos ter acesso, constatamos que já em 1979, de 91 alunos, 23 são indicados como deficientes de audiocomunicação<sup>74</sup>, um percentual acima de 25% da clientela. Em 1981, mantem-se um percentual aproximado: de um total de 88 alunos, 20 são identificados com essa categorização mesmo não havendo, à época, serviços de audiometria em funcionamento no Território. Os dados de 1989 remetem a dados percentuais semelhantes (23%)<sup>75</sup>.

Ao mesmo tempo em que vivenciamos uma alta incidência de surdez entre as crianças e adolescentes, há uma carência de profissionais que atuem nesta área tanto no campo da saúde quanto da educação. Nas equipes de estagiários da UFSM que se deslocaram a Roraima é forte a presença dos graduandos em fonoaudiologia que provavelmente devem ter contribuído nos processos de avaliação e no desenvolvimento do olhar sobre as temáticas relacionadas à audição e linguagem.

Na implantação da escola no Parque Anauá foram previstos espaços específicos para as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas com estes alunos, mas também para que se pudesse realizar sua avaliação auditiva, inclusive na perspectiva de chegar-se à indicação de aparelhos individuais de amplificação sonora, adequados à compensação das perdas auditivas nos casos que assim o permitissem.

Para isso, uma das instalações que veio a ser construída foi justamente a cabine de audiometria. A professora Mirna Souto Maior salienta ser esta uma “cabine de audiometria de

---

<sup>74</sup> Essa é a denominação adotada nos documentos internos da escola aos quais tivemos acesso e que optamos por manter aqui, embora não nos possibilite compreender se referiam-se a alunos efetivamente surdos ou apenas com baixa audição e não tenhamos encontrado em outros materiais, esta denominação.

<sup>75</sup> São índices significativamente acima da média nacional apontada pelo Censo Escolar 2003 que indicam que do volume total de alunos com deficiência matriculados, apenas 11,2 % da clientela apresentam deficiência auditiva. Em trabalho anterior (SIEMS, 1999) identificamos como causa identificada de Deficiência Auditiva entre os alunos da Escola de Audiocomunicação a ocorrência de prematuridade e malária materna associada a medicamentos ototóxicos. Embora estudo que precise de maior aprofundamento traz à tona consequências da malária, patologia muito comum em nossa região. Em 2001, este índice se aproxima do nacional com 11,8% dos alunos apresentando m perfil de Deficiência Auditiva.

primeira” considerada à época como “perfeita, feita dentro das normas, das medidas [...] toda de cortiça”.

Rosana Magalhães, fonoaudióloga e professora que, após a realização de estágio como graduanda da UFSM, para cá migra, tendo participado de cursos de formação de professores em nível médio e posteriormente também de uma formação pedagógica no chamado Esquema I76, referindo-se à situação da educação dos surdos nos anos 1980 assim relata:

*“Na época, a Rosaete (Souza Saldanha) que foi contratada também por volta de 1984 para trabalhar no Centro e a Carmem (Maria Saruby do Nascimento Melo) também já estava aqui trabalhando no Centro de Educação Especial. E aí começou que era muito trabalho para pouco profissional. Tinha a parte de avaliação auditiva, de audiometria também, que tinha uma cabine. Quando eu voltei para Roraima em 1984, recém tinha acabado a construção do Centro de Educação Especial lá do Parque Anauá e estava novinho, tinha acabado de ser inaugurado, e lá eles tinham construído uma cabine acústica lá dentro. Uma cabine com isolamento acústico para fazer audiometria também. Então tinha que ter fonoaudiólogo para fazer audiometria, tinha que ter fonoaudiólogo para triagem e tinha que ter fonoaudiólogo para fazer o atendimento dos alunos em si. Precisava fonoaudiólogo em várias frentes e só tinha as duas que foram contratadas.”*

Aparentemente não foi posto em discussão, neste momento, que este era um equipamento de avaliação diagnóstica e, portanto, talvez houvesse maior coerência se instalado em espaços da área da saúde. Da mesma forma se dá a naturalização dos atendimentos fonoaudiológicos, também do campo das terapias e da clínica que ficam definitivamente instalados como ação do Centro de Educação Especial vinculado à Secretaria de Educação e Cultura.

A professora Célia Macedo, primeira profissional com formação para a docência na área da deficiência auditiva que atuou, ainda na primeira etapa do processo, desde 1976/1977 antes da chegada às casas alugadas, destaca um fator inicial que teve sérias implicações para o trabalho desenvolvido:

*“os deficientes auditivos em geral estavam numa faixa etária bem fora. A primeira criança que nós pegamos tinha uns doze, treze anos. Eles tinham 13, 14, 15, tudo fora da faixa. E nunca tinham ido para a escola, porque a escola não aceitava.”*

Posteriormente, nos dados de matrícula dos anos 1980/1982, vemos uma concentração maior de alunos com deficiência auditiva na faixa etária dos sete aos dez anos.

---

<sup>76</sup> No relato da professora o curso de Esquema I era um curso de extensão da Universidade do Amazonas, oferecido aos profissionais de áreas não pedagógicas. Este curso destinava-se a habilitar profissionais de áreas diversas com uma formação pedagógica para que eles pudessem trabalhar nas escolas de ensino médio.

Também a professora e fonoaudióloga Rosana Magalhães refere-se à questão da faixa etária de chegada desses alunos:

*“O surdo naquela época só chegava para a gente já com sete anos quando ia para a escola. Não tinha detecção precoce. O acesso à avaliação auditiva era muito pequeno aqui. Até porque o único serviço de avaliação auditiva era o que veio a funcionar lá dentro da escola especial do Parque Anauá, e os próprios médicos não tinham esclarecimento, então a criança era detectada como surda quando chegava na escola. Mesmo que ele não falasse em casa, mesmo que ele não tivesse desenvolvido algum tipo de comunicação, era a escola que descobria que ele era surdo. Porque os pais, a maior parte muito carente, desconfiava até, ou achavam alguma coisa diferente naquela criança, mas não tinha muita opção. Então essa criança era detectada com sete anos. Era a idade que o surdo chegava para a gente.”*

E qual o trabalho que se desenvolve com esses alunos? No relato da professora Célia Macedo os focos de atenção eram alfabetizar e ensinar a falar:

*“Alfabetizava mesmo. A gente fazia um testezinho para ver onde eles estavam e começava dali. E muitos deles começaram a sair falando mesmo. Muitos deles, que nós não tínhamos ‘fono’ na época, fazíamos com que falasse mesmo. Eles tinham perdas menores. Mas o R., por exemplo, tem 110 e ele fala bem. Ele foi meu aluno bebezinho, ele e a P., eles chegaram com seis meses. Chegaram mais cedo na escola.”*

Este processo, nitidamente pautado na lógica da Oralização virá a ser, na década de 1990, confrontado com a perspectiva do ensino em Comunicação Total e Libras que se disseminará posteriormente. Neste período, entretanto, a oralização pauta todo o processo de trabalho, sendo a base da formação oferecida nos cursos do INES e da DERDIC cursado pelos profissionais de Roraima.

A professora Célia Macedo, que durante algum tempo foi única professora com especialização em alunos com deficiência auditiva atuando em Roraima, nos conta um pouco de como se deu esse processo quando da mudança para o Centro construído no Parque Anauá e da ampliação das equipes, já dando indicativos do conflito que anos depois se acirraria levando à fragmentação das ações:

*“Na surdez chegou uma fonoaudióloga e uma psicóloga. Elas não se davam muito bem comigo porque eu não gostava do método delas trabalharem. Não gostava mesmo, porque eu acho que aquilo não era certo. Fonoaudiólogo de gabinete, para mim...”*

O grupo dos alunos com deficiência auditiva era, entretanto, em volume bastante elevado e guardava em si uma característica que os colocava em situação diferenciada em relação aos alunos com maior comprometimento intelectual: eram alunos cujas marcas

biológicas eram menos perceptíveis em termos estéticos, o que favorecia sua inserção em atividades do ensino regular, assim que encontrado o caminho de comunicação a ser adotado. Como aponta a professora Clarice Diniz:

*“O ‘auditivo’, mentalmente ele é normal. [...] Então ela (a professora) tinha que trabalhar com muita calma, com esses meninos. Mas teve deles que fizeram magistério, Normal, porque o problema dele não é mental é só auditivo. Ele não fala porque não escuta. Já os (deficientes) mentais não, os ‘mentais’ davam mais trabalho.”*

Esse entendimento de maior *normalidade* dos alunos com perdas auditivas impacta também nas famílias e nos demais profissionais que não ficavam confortáveis com a convivência das crianças surdas ou com baixa audição em um espaço no qual transitam alunos com sérios quadros de deficiência intelectual e física. Coletivamente, num olhar aligeirado, a condição de Integração das crianças com maiores comprometimentos físicos e/ou intelectuais, em espaços sociais tidos como *normais*, parece ser mais distante.

Em face disso vemos, mesmo durante a implantação do Centro de Educação Especial a manutenção de classes especiais em escolas regulares exclusivas para educandos com deficiências auditivas e famílias que optam pela matrícula de seus filhos em classes regulares buscando apoios externos seja na forma de “correções” das perdas auditivas, com cirurgias e aparelhos de amplificação sonora, seja com a realização de terapias fonoaudiológicas que levassem ao desenvolvimento da fala e aprendizado de leitura labial.

Há registros da existência de classes especiais apenas com alunos “deficientes de audiocomunicação” na escola Monteiro Lobato e na escola Costa e Silva. Mas, no Centro de Educação Especial, um mapa dos alunos matriculados no ano de 1989 indica a existência de 26 alunos com Deficiência Auditiva e a presença de um volume expressivo de professores na área, dentre elas Eliana Palermo, Hecilda Gomes Cidade, Jacinta Brígia Lima, Jucilene Sarmiento Ferreira e Sandra Dias Asconavieta.

É a demarcação de espaços diferenciados acompanhando as concepções acerca do que é ser surdo. Esta diversidade de concepções, também começa a se apresentar no processo de construção de conhecimentos relativos à deficiência mental que, de um bloco unificado passa, com a concentração e diversificação dos alunos, a perceber que não se trata de um conjunto de indivíduos que pudessem vir a ser categorizados sob um mesmo rótulo, mas de um universo de condições com peculiaridades e necessidades além do que até então se concebia.

### 5.2.3 Da excepcionalidade às deficiências mentais: trajetórias de descoberta

Sob a denominação “excepcionais” um amplo e diversificado leque de situações eram posicionadas. Dentre estes, em determinado período, o rótulo de Deficientes Mentais (DM), abarca um volume expressivo de crianças, adolescentes, jovens e adultos matriculados. Em um primeiro momento, o destaque dado pelas professoras que os assumem é o de terem um processo de aprendizado mais lento, marcado por esquecimentos do vivido e do “ensinado”.

A preocupação inicial que se observa é de trazer para a docência junto a esses alunos professores com perfil de sucesso em suas atividades docentes. O caso da professora Clarice Diniz, professora reconhecida pela comunidade por sua competência como alfabetizadora <sup>77</sup> mostra a preocupação de oferecer a estes alunos a condição de apropriar-se da escrita e dos demais saberes acadêmicos. Mas a própria professora Clarice Diniz vai descrever a transformação que vive em sua compreensão acerca dos alunos após a participação em um curso de formação que realiza no Instituto Pestalozzi de Belém:

*“Foi gente de todo o canto lá...juntou para formar a turma. Foi excelente esse curso. Terminou. Vim embora. Já tinham se mudado e estavam lá no prédio que o Ottomar mandou fazer, lá no Parque Anauá. Já estava todo o mundo lá, tudo bonitinho, e lá ficamos. Aí foi que eu me encontrei. Foi aí que eu me encontrei porque me pegaram a laço para alfabetizar criança. Até então foi que eu descobri que tinha aprendizagem lenta... Foi quando houve a divisão Paralisado Cerebral, que tinha que ter professor especializado para dar aula, os auditivos, os visuais, então houve a divisão certinha. Foi aí. Porque até então era todo o mundo junto.”*

Algumas noções sobre as diferenças entre os alunos começam a se apresentar na medida em que se agregam conhecimentos específicos da educação especial aos saberes pedagógicos destes professores. Um exemplo deste processo é o caso dos alunos com paralisia cerebral, até então entendidos como pessoas com limites intransponíveis de capacidade cognitiva pela dificuldade de locomoção e fala que apresentavam. Apenas a partir da qualificação dos professores é que se estabelece a noção de que estes, mesmo com limites em sua mobilidade e expressão, apresentavam capacidades cognitivas a serem trabalhadas. Na fala de Clarice Diniz:

---

<sup>77</sup> Clarice Diniz em entrevista, aponta uma concepção interessante de seu entendimento sobre o que era ser uma alfabetizadora competente: “Eu nunca fiquei no final do ano com menino para recuperar. O menino não é meu? Então vou recuperar. Chamava o pai: ‘de tarde, o senhor deixe o seu filho lá em casa, que eu vou dar um empurrão nele, que eu não quero ficar com menino no final do ano’. Chegava no final do na, passava todo mundo. Todo mundo sabendo. Para mim criança só sabia ler se ela interpretasse o que ela estava lendo. Se ela não interpretasse ela não sabia ler, era mecânico.”

*“Foi aparecendo Paralisado Cerebral que a gente misturava lá com os mentais, porque até então, ninguém tinha noção de que eles tinham inteligência. Para você ver como são as coisas. Porque pega uma equipe de professor leigo, que até então só sabia trabalhar com crianças ditas normais. E pega e põe para trabalhar...”*

A partir do desenvolvimento desta noção de terem esses alunos outro processo de desenvolvimento é que se inicia a criação de classes especiais para os alunos com paralisia cerebral, cujos profissionais passam a estruturar atividades específicas para o grupo com este perfil, também um grupo numericamente significativo.

O volume de alunos, que a esta altura gira em torno de um pouco mais de uma centena no Centro de Educação Especial de Boa Vista e em torno de 30 alunos no Centro de Educação Especial de Caracarái passa a ser observado em suas especificidades. Caminhos mais objetivos para o desenvolvimento dos alunos de faixa etária mais elevada começam a ser construídos na forma de oficinas pedagógicas, coadunando-se com as políticas nacionais vigentes e as diretrizes do CENESP que conforme destacado em Pires (1974, p.31) recomendam:

Os alunos deficientes atendidos em oficinas pedagógicas deverão ter oportunidades de adquirir auto-suficiência e competência social através da educação geral e formação ocupacional, nessas instituições serão desenvolvidos nos alunos atitudes e hábitos de trabalho, habilidades e aptidões e, como etapa final, haverá a utilização da preparação recebida pelos deficientes no seu encaminhamento para o trabalho.

Investe-se na formação de professores, mas também na aquisição de materiais e equipamentos que possibilitassem a realização de ações diversificadas. No relato da professora Clarice Diniz:

*“O governo, toda vida manteve o material didático.[...] Porque nós tínhamos oficinas. Aqueles maiores, eles além de estudar, eles tinham que fazer oficina: educação para o lar, artesanato, serigrafia. Tudo eles tinham que fazer, porque... não é por ele ter uma deficiência, um retardo mental que ele não seria capaz de produzir. Sim...ele é capaz de produzir. Aos dezoito anos a gente já ia procurar o mercado de trabalho para ele, e assim nós enfrentamos.”*

A professora Carlota Figueiredo que teve uma atuação destacada como professora das Oficinas Pedagógicas, que assume como identidade de sua ação como professora da educação especial,

*“Teve uma época que eu trabalhei Educação para o Lar, então aquelas meninas que já eram moças, que a gente sabia que nem se alfabetizar não tinham mais condições de ser alfabetizadas, então a gente botava para aprender o serviço doméstico. Então eu trabalhei com esse tipo de serviço,*

*ensinava fazer pão, salgadinho, um arroz, um feijão, uma costura e tinha umas que aprendiam, tinham umas que ganhavam dinheiro, um crochê, faziam um lençol de pedaços de tecido. Outros faziam pães.[...] a educação para o lar foi uma coisa assim que eu achei que era de muita valia, porque aquelas meninas aprendiam ali a cozinhar, a fazer um bolo, a fazer um pão, a fazer um salgadinho, coisas que elas não aprendiam a ler, mas aprendiam a fazer aquilo e podiam ajudar as mães em casa. Podiam tocar a vida. Então quando eu saí foi acabando porque não tinha uma professora que quisesse trabalhar com aquilo, que não ia se formar para ir para a cozinha.”*

A professora Maria Neusa de Lima Pereira que atua como supervisora nos anos iniciais do Centro de Educação Especial onde desempenha funções diversas passando pela supervisão, vice direção e direção da unidade, apresenta em relatórios de supervisão dos anos de 1984 e 1985 um detalhamento da variedade de serviços que ali são oferecidos. Destaca a existência de salas destinadas ao desenvolvimento de psicomotricidade, sala de música, salas de Atividades de Vida Diária (AVD), salas de aula e espaços para as oficinas pedagógicas além do refeitório. Apresenta a preocupação e o envolvimento de toda a equipe no desenvolvimento e produção de materiais didáticos como jogos, fichas e planilhas de acompanhamento.

Estes relatórios dão também destaque ao processo de rotatividade de professores, exigindo contínuo processo de recepção, orientação e supervisão do trabalho destes profissionais, normalmente qualificados em serviço através do apoio de colegas mais experientes.

Salienta que os problemas com o transporte escolar, que já haviam feito com que ela solicitasse anteriormente seu afastamento do trabalho na educação especial não haviam sido superados e ainda comprometem a frequência dos alunos.

Em relação ao processo de Triagem e Avaliação dos alunos, em um trecho do relatório de 1984, a professora Maria Neusa destaca: “fiz avaliação pedagógica de vários alunos do ensino regular e do Centro, perfazendo um total de 205 alunos avaliados, sendo 167 do ensino regular e 35 do Centro, envolvendo também as reavaliações”. E, como ponto negativo aponta o fato de que há “uma só equipe de triagem para avaliar os alunos da rede comum de ensino e os alunos do Centro” o que faz com que os alunos do Centro sejam colocados em “2º plano, não sendo avaliados na época certa e não tendo acompanhamento adequado, devido o grande número de alunos do ensino para serem atendidos”

Um quadro apresentado pela Supervisora Maria Neusa mostra que para o ano letivo de 1984, o Centro de Educação Especial contava com 10 turmas na chamada “área acadêmica”: 05 turmas de pré-escolar sendo 04 delas para DM, com 37 alunos e uma com seis alunos DA e 05 turmas de alfabetização sendo 02 para DM com 17 alunos, 02 para DA com 04 alunos e 01



para DV com 02 alunos. No total, 64 alunos e 10 professores. Além dessas, são oferecidas oficinas pedagógicas que mesclam diferentes tipos e graus de deficiência, distribuídas em Educação para o Lar com 15 alunos, Cerâmica com 20 alunos, Horticultura com 06 alunos e Jardinagem com 08 alunos. A estas, em 1985 se agregam a Marcenaria e o Aviário, além da oferta de atividades de Música-arte, Educação Física e Psicomotricidade.

Quanto à concepção pedagógica que orienta as atividades do Centro, nestes relatórios um modelo pedagógico é explicitado: há referências à adoção, neste período, do “Diagnóstico Prescritivo” como um “novo modelo educacional” aplicado na forma de projeto piloto em 1985. É avaliado como positivo ao final desse ano e replicado no ano seguinte em outras turmas.

Este modelo foi trazido por um psicólogo atuante no Centro de Educação Especial que após participar de um curso com este tema no Rio de Janeiro, repassa as informações e orientações à supervisora da escola que se torna multiplicadora junto aos professores e que, em relatório, assim descreve este trabalho:

O acompanhamento a esta experiência deu-se da seguinte forma: elaboramos uma avaliação dos alunos e em seguida elaboramos um planejamento quinzenal. Após o desenvolvimento deste plano fazemos outra avaliação de verificação de aprendizagem. Todo o programa a ser planejado é feito em cima dos resultados da avaliação diagnóstica dos alunos. E os objetivos são instrucionais, elaborados sob a nossa orientação. As avaliações também são elaborados pelo professor com nosso auxílio.

É o tecnicismo que se disseminava no ensino como um todo nestes anos, mostrando sua força também na Educação Especial. Em 1985, este modelo educacional constituiu uma das disciplinas de um curso de especialização em nível de segundo grau em educação especial, o curso de Estudos Adicionais em Educação Especial e em 1986 foi alvo de realização de um curso de Capacitação para Técnicos e Professores no Modelo Educacional Diagnóstico Prescritivo, com carga horária de 80 horas.

Discutindo outras bases onde se dava o processo pedagógico, em entrevista a professora Maria Neusa nos conta:

*“A gente chegou a um momento junto com a equipe técnica, que sabíamos que alguns alunos não iam ser um ‘doutor da vida’, que ele não ia aprender a ler e escrever, mas ele precisava aprender a assinar o nome, a gente trabalhava um pouco da chamada leitura incidental, aquela por memorização, então ele ia aprendendo palavras-chave que ele memorizava e ele passava de tanto visualizar e ler e escrevendo que ele visualizava e ele já sabia que aquele era o nome dele, e o nome do bairro, para ele pegar o ônibus, então a gente começava a discutir situações do cotidiano. E tinha*

*um material muito bom do Rio, do CENESP, do Rio e a gente tinha muita publicação, e a gente tinha grupos de estudo junto com os técnicos dessa equipe multidisciplinar que a gente chamava de capacitação em serviço e a gente estudava muito, a gente lia muito, tinha momentos de discussão, de debates de brigas, de embates no sentido de 'isso é bom, isso não é, vá por aqui'.*

Ainda no tocante aos encaminhamentos metodológicos dados ao trabalho pedagógico, outra perspectiva apontada é a da realização do processo de Análise de Tarefas, em especial para os alunos com maior comprometimento cognitivo e de mobilidade:

*“Nós trabalhávamos com uma metodologia, que foi outro treinamento em serviço, chamava Análise de Tarefas, que a gente pegava: ensinar a criança a amarrar o sapato, não é fácil...tinha criança que não sabia. A gente detalhava aquela tarefa passo a passo...ensinar a criança a escovar os dentes... porque não é só ensinar...uma criança dita normal, você vai lá e sim ... Não é só ensinar...Uma criança, um paralisado cerebral, que tem problema de tônus muscular e tudo o mais, você tem uma série de técnicas que precisam do apoio do fisioterapeuta e a gente tinha um professor que a gente chamava o de AVD, Atividades de Vida Diária, ele ia lá, naquela Análise de Tarefas, primeiro passo, e no primeiro dia era só ensinar a criança conseguir desatarraxar o creme dental, ensinar a criança a colocar o creme dental na escova, segurar a escova, e a gente tinha todo um trabalho e quando alguém chegava e via aquilo, não achava um trabalho: “não faz nada, o que que esse povo está fazendo?” Então desqualificava o trabalho do educador que estava ali, da equipe multidisciplinar.”[Maria Neusa]*

Esta dificuldade de compreensão, por parte da comunidade, do trabalho pedagógico desenvolvido, dos resultados alcançados em termos de aprendizado e desenvolvimento dos alunos impacta diretamente no processo de rotatividade dos professores, em sua motivação para permanecer na área da educação especial. No relato da professora Maria Neusa:

*“Para a gente que estava ali no dia a dia acompanhando, cada sucesso era uma festa, quando uma criança que não tinha equilíbrio, que ela começa a se equilibrar, que ela começa a dar o primeiro passo, como se estivesse no primeiro ano de idade, a gente dava uma festa. A gente conseguia visualizar o progresso dessa criança, mas quem vem de fora, os próprios chefes imediatos, o secretário de educação, os governantes ficam: “estamos investindo muito e não estamos vendo resultados”. Para a gente aquilo era um resultado imenso e isso frustra qualquer pessoa. E a gente começou a perceber que tinha que ter também um trabalho com os profissionais, trabalhar a autoestima, porque terminava o professor, recebia uma capacitação, a gente investia, encaminhava ele fora do estado, ele vinha uma garra para trabalhar, começava a trabalhar e ficava feliz com o resultado e vinha lá de fora toda uma solicitação para fazer todo o trabalho da pessoa e era muito trabalho.”*

Neste processo de busca de compreensão dos processos de aprendizado e desenvolvimento dos alunos até então ‘lidos’ como excepcionais simplesmente, outro grupo que se apresenta é o dos alunos com autismo. Estes alunos, que já haviam iniciado sua chegada aos serviços especializados constituam um grupo para o qual ainda não se havia encontrado caminhos de atendimento. Reportando-se ao período da mudança para a escola do Parque Anauá, Clarice Diniz afirma:

*“Até então ninguém nem sabia bem o que era autismo. A gente olhava só o ‘auditivo’, o ‘visual’ e o ‘mental’.”*

Em março de 1989 é promovido pela Associação de Amigos do Autista (AMA), um curso sobre Autismo, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em São Paulo como parte do Projeto Esperança. O Projeto Esperança iniciou-se com a viagem de uma equipe da AMA à Europa e Estados Unidos com financiamento da Legião Brasileira de Assistência e, em 1989 ano que se estabeleceu como o Ano do Centro de Vivência para Adolescentes e Adultos Autistas, realizou-se, no Anfiteatro de Convenções da Universidade de São Paulo (USP) em São Paulo este curso com a participação dos professores dinamarqueses Demetrious Haracopos e Lennart Petersen (ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA, 1989).

O curso tinha por objetivo dar conhecimento de como o programa social dinamarquês organizava a educação especial e o tratamento dos alunos com deficiência, em especial os com autismo oferecendo a estes: escola, oficinas protegidas e residências para adultos autistas.

Na publicação que acompanha o curso (ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA, 1989, p. 2 - 3), assim se define a meta do trabalho: “A nossa meta não é curar o autismo, mas tornar estas pessoas felizes, com uma vida significativa, e tão próxima do normal quanto possível”. E define como concepção fundamental que não se deve “integrar a criança autista com a normal pois o autista necessita de atendimento especializado, com seu próprio ambiente, devendo-se integrá-la quando ele já tiver condições para isso.”

Recomendam a adoção da Comunicação Total, como mecanismo que favorece o contato com os alunos autistas e que aqui é definida como: “uso de todos os meios para se entender, ser entendido e se encontrar uma comunicação recíproca”. No contato com os autistas os professores salientam que esta não é utilizada “da mesma maneira que os surdos usam”. Mas em uma forma de conversar com as crianças, enfatizando com sinais, de forma a favorecer a qualidade da comunicação.

Para este objetivo, a comunicação total inclui maneiras diferentes de comunicação como: sinais naturais e gestos; linguagem de desenhos; linguagem<sup>78</sup> de sinais; linguagem

---

<sup>78</sup> Mantemos aqui a terminologia adotada no relatório, que se refere à “linguagem de sinais” e não à língua de sinais e à linguagem falada e não à língua falada, por exemplo.

falada e linguagem escrita, recomendando-se que todos estes 5 tipos de comunicação podem ser utilizados ao mesmo tempo com a criança.

Acompanhando a lógica dos demais serviços que foram sendo implantados em Roraima, essa realização da AMA, que envolveu outras instituições como CNPq e LBA que mantinha forte interlocução com o CENESP, também viverá um movimento reflexo em Roraima na década de 1990, foram implantadas as ações voltadas aos alunos com autismo.

Em outra ponta do processo, temos os alunos limítrofes, com um quadro que apresentava dificuldades de permanência em turmas de ensino regular e que eram direcionados à educação especial por indicação de professores de escolas de ensino regular, situação que se amplia na medida em que se amplia o conhecimento sobre a existência dos serviços de educação especial.

### **5.3 A progressão da Integração dos alunos: das Classes Especiais à busca da Profissionalização**

Atendendo a lógica de oferecer a máxima oportunidade de integração aos deficientes conforme prevista nas políticas públicas e na legislação em vigor à época, dissemina-se a implantação de classes especiais nas escolas de ensino regular.

Uma das Diretrizes preconizadas pelo CENESP, segundo Pires (1974, p. 31) é a implantação de classes especiais, desde que estas não fossem criadas onde não houvesse a “possibilidade de oferecer aos alunos o tratamento especial que requeiram” :

Os alunos deficientes frequentarão classes especiais de escolas comuns quando o tipo ou o grau de deficiência que apresentarem não permitir seu atendimento em classes regulares, promovendo-se, neste caso, a realização do maior número possível de atividades conjuntas com os alunos normais.

Afinado com este encaminhamento, o Parecer do Conselho Territorial de Educação de Roraima, 29/84 de 22 de agosto de 1984 traz Instruções sobre o Funcionamento de Classes Especiais e tem como relatora Lídia Maria das Dores Coelho Tavares. Este parecer é emitido em resposta a um processo de consulta aberto a pedido do Departamento de Educação Especial e Assistência ao Educando (DESAE) que pretende estabelecer as linhas gerais de funcionamento dessas classes estabelecidas em escolas comuns para o atendimento a crianças

e adolescentes especiais e para isso consulta a Câmara de Ensino de 1º Grau. Dentre suas análises o Parecer aponta:

Significativo índice de alunos que ficam 02 a 03 anos numa mesma série. As causas desta retenção são as mais diversas: biológicas, socioeconômicas culturais, ausência na escola de exames médico-psicológicos, ausência de atendimento pré-escolar, deficiente preparo técnico e psicológico [...] o comportamento dessas crianças e/ou adolescentes, porém, geralmente se afasta bastante do normal.

A criação das classes especiais viria atender os alunos excepcionais em ambos aspectos: dando-lhes um tratamento especial porém, sem segregá-los, deixando-os conviver com a comunidade escolar integrando-os o mais possível às atividades normais do colégio. O DESAE através de seus órgãos competentes acompanhará o trabalho do Professor na escola, fazendo a orientação psicopedagógica, a avaliação e o controle das referidas classes.

O Parecer, analisando o processo como se dá a triagem e a definição da excepcionalidade dos alunos que, apresentando alguma “anormalidade” no ponto de vista dos professores ou de seus familiares, foram enviados ao setor de triagem do Centro de Educação Especial, manifesta sua preocupação com a questão da infraestrutura para o atendimento aos alunos das classes especiais tanto em relação ao espaço físico, quanto aos recursos humanos e equipamentos e aprova as normas com as seguintes recomendações:

Sejam elaborados projetos específicos para diferentes tipos de excepcionalidade;

- Assistência pedagógica sistemática e frequente às classes especiais;
- Maior preparo do corpo docente que atua nessas classes;
- Apoio à escola no que diz respeito a aquisição de materiais e equipamentos apropriados;
- Acompanhamento do aluno egresso das classes especiais quando incorporado às classes do ensino regular.

Uma das pioneiras nesse processo é a professora Maria Neusa de Lima Pereira que em um trecho de seu relato, aponta para uma questão que se repetirá ao longo do acompanhamento de outros processos de criação da educação especial: a instalação de classes nas escolas vai dar-se na forma de um processo interno de segregação em que os alunos são instalados em áreas improvisadas, pequenos espaços de fundo de corredor, vãos de escadas, enfim, espaços em sua definição “escondidinhos”.

*“Na época eles chamavam de Classe Especial, era o processo de Integração, e eu fui para lá com cinco ou seis alunos de Classe Especial, uma classe que ficava agregada lá na escola regular. Ficava segregado na verdade, porque ficava no canto mais distante, mais escondidinho e a gente ficava com aquelas crianças ali, dizendo que estava fazendo Integração. Eu não conformada com aquilo, não gostei da situação, não acreditava naquela Integração, naquele projeto.”*

Em alguns casos, na fala dos professores, estes alunos terão horários diferenciados para lanche, recreio e até “privilégios” no acesso aos acervos das bibliotecas e atividades de educação física que lhes possibilitassem desenvolver todas as atividades dentro da própria sala de aula, sem contato com os demais alunos da escola.

A professora Mirna Souto Maior destaca uma questão inicial que se apresentou em relação a estas classes, o fato de que elas *“não eram só de uma escola. Eram para alunos que viessem de uma região: onde os professores ou diretor achassem que tinha problema, levava para lá”*. A professora Clarice Diniz destaca que nos anos seguintes *“Quase todos os colégios em Boa Vista tinham Classe Especial”*.

A instalação de classes especiais dependia também da aceitação por parte do dirigente da escola, como pudemos ver, por exemplo, no caso da sala que se destinou ao apoio pedagógico dos alunos cegos e com deficiência visual e que, ao longo dos anos, sofreu várias mudanças de alocação. No relato da professora Maria Neusa:

*“Foi um trabalho muito árduo, a gente fez uma chamada Integração, que a gente não concordava o modelo que era de classe especial. O problema que a gente teve, primeiro: nem todas as escolas tinham uma aceitação, então era meio forçado, tinha escolas que aceitavam e buscavam e viravam parceiros da gente mesmo, mas a gente tinha problemas com a aceitação dos colegas e das famílias. Na reunião de pais dessas escolas, alguns pais não gostavam da presença das crianças ali. Outros não, outros aceitavam. Então a gente tinha sucesso numas escolas e fracassos em outras.”*

Um detalhe que identificamos em um a programação de Semana do Excepcional, é de que esta seria realizada toda no turno da manhã de forma a que os alunos todos da educação especial pudessem participar de maneira integrada com os alunos do Centro e as classes teriam seu horário de funcionamento exclusivamente pela manhã.

A proposta de Integração previa que os alunos fossem preparados para a chegada o mais próximo possível dos alunos tidos como normais. Aprofundam-se as discussões sobre a importância de que se faça o atendimento das crianças na idade mais precoce possível. Neste sentido, a LBA através de sua Coordenação de Assistência Social, que também tinha como foco a educação pré-escolar, até então entendida mais como assistência do que educação, realiza, em agosto de 1989, um curso em Estimulação Precoce, com 24 horas de duração.

Isto se dá em um momento em que as crianças em tenra idade, na faixa etária que demandaria a estimulação precoce, começam a chegar. A maior visibilidade dada às pessoas com deficiência, leva a que suas famílias direcionem ao Centro de Educação Especial em busca de orientação e acolhimento de seus filhos com deficiência, em alguns casos inclusive por orientações dos próprios profissionais da área médica. No relato da professora Maria Neusa:

*“A gente começa a receber crianças que nascem na maternidade, desde bebês, com síndrome de down, com paralisia infantil, e a gente percebeu que tinha que ir implantando já um serviço de estimulação precoce.”*

Esta chegada dos pais das crianças pequenas era cercada de impactos negativos, no contato com alunos mais velhos cuja condição era, por vezes, de maior gravidade:

*“Os pais chegavam com os bebês ali e viam os outros. Primeiro já vinham chorando porque nós tínhamos uma situação que os médicos não tinham também na maternidade, no berçário, uma habilidade de como dar a notícia, então dava a notícia de uma forma não muito preparada que os pais achavam que o filho, enfim... Chegavam lá no desespero. O impacto é normal, mas muitas vezes eles chegavam lá e viam as crianças brincando, sem roupa, começavam a achar que os filhos iam ficar daquele jeito.”* [Maria Neusa de Lima Pereira]

Esse incômodo manifesto pelos pais de crianças muito pequenas que buscavam orientação no Centro de Educação Especial associado à maior difusão de informações quanto à importância de que crianças com risco para o desenvolvimento de deficiência ou com diagnóstico definido tivessem acesso à estimulação na menor idade possível, leva à tentativa de implantação de atividades de estimulação precoce no interior do próprio Centro e, somente em 1997, a implantação de um Centro exclusivamente destinado ao serviço de Estimulação Precoce.

No conjunto das ações realizadas tanto no Centro de Educação Especial quanto nas Classes Especiais e demais espaços ocupados pelas pessoas com deficiência, crescem em presença e relevância as atividades de Educação Física, tema que aprofundaremos no próximo tópico.

#### **5.4 Educação Física, Recreação e Desporto em interlocução com a Educação Especial**

Ainda na instalação das atividades de educação especial em casas alugadas, a presença de atividades de Educação Física é uma constante referência. Nas entrevistas, são recorrentes

as falas quanto à dificuldade de que os alunos tivessem acesso às quadras e espaços comuns quando da ocupação de salas em escolas regulares e posteriormente dos limites impostos pelas condições de inacessibilidade das casas.

Com a mudança para as instalações do Parque Anauá, as condições para a realização de atividades de educação física são otimizadas, inclusive com a conquista de uma piscina própria para os alunos, coerente com nossas condições climáticas de sol e calor constantes e, também, importante para a realização de fisioterapia.

Nas políticas nacionais de formação de professores, a Formação de Professores para a Educação Física Especial se apresenta como área de atenção do governo federal que busca parcerias com universidades para execução desse Programa. Esse foco na Educação Física já era também presente nas ações do ensino regular. Dessa forma, temos a oferta, em Roraima de turmas de Licenciatura em Educação Física para o Ensino de Primeiro Grau e professores que participam de um curso intensivo de Educação Física Especial oferecido pela UFAM em Manaus e que detalharemos no próximo tópico.

Além desse foco específico, percebe-se a interlocução constante do Departamento de Educação Física, Esportes e Recreação Estudantil (DEFERE) com o Centro de Educação Especial, refletido nos vários convites e aberturas à participação encaminhados. Alguns dos documentos encaminhados registram:

- convite à participação na festa “BRINQUE, CANTE E VIVA” realizado em 1984 em comemoração ao Dia da Criança;
- disponibilização, em 1994, da piscina (a do Centro ainda não havia sido construída) para que os alunos participem da Semana do Excepcional;
- convite à participação nos Jogos Escolares de Roraima, nestes o Centro de Educação Especial surge agendado em condições de igualdade com o conjunto das demais escolas que tem, cada uma dia e hora específica destinada à inscrição de seus alunos;

Nos anos de 1988 e 1989 realizam-se Semanas de Educação Física de Roraima concomitantemente a Seminários de Educação Física de Roraima (em sua quarta edição em 1988). No ano de 1988 durante o Seminário, ocorre o IV Seminário do Esporte para Todos.

O Programa Esporte para Todos era uma ação do governo federal, com foco no atendimento às pessoas com deficiência. Em 1989, não encontramos registros da ocorrência dessa ação, entretanto, uma curiosa alteração se efetiva: o Agente do Esporte para Todos em



1988, Prof. Antonio Rodrigues da Costa, em 1989 assume a chefia da Divisão de Desportos e Recreação o que entendemos tenha contribuído para a constante presença dos alunos com deficiência nos Jogos Escolares e demais atividades desportivas e recreativas da DEFERE.

São várias as “frentes de trabalho” - como vai denominar a professora Maria Neusa -, que vão se constituindo na medida em que a ampliação do espaço e do número de alunos vão gerando a demanda por um maior volume de profissionais e que estes vão também sendo qualificados. O perfil da equipe que atua neste período é o objeto de nosso próximo tópico.

### **5.5 Profissionais da Educação Especial na categorização das deficiências**

Com o aumento do volume de estudantes portadores de deficiência ou necessidades especiais <sup>79</sup>, há a necessidade de estruturar e profissionalizar equipes com maiores condições de realizarem um trabalho de melhor qualidade e, conseqüentemente, maiores possibilidades de sucesso. Para isso, um dos caminhos é o investimento na formação dos profissionais. Um detalhe interessante é o modo como esta formação se dá de maneira articulada e em interlocução com os demais profissionais da rede regular.

No relatório de atividades do Centro de Educação Especial de 1985 destacam-se os treinamentos que são oferecidos para supervisores e orientadores, tanto do ensino especial quanto do ensino regular e capacitações variadas para os professores. Estas capacitações dos professores, agora uma equipe ampliada e que continua em transformação com a chegada de novos atores e saída dos que não se adaptam ao trabalho, passam por volume expressivo de discussões internas com multiplicação de saberes entre os próprios colegas de equipe com maior experiência.

Um exemplo desse processo é que em julho de 1984 realiza-se, sob a coordenação da professora Clarice Soares Diniz um Treinamento de Classe Especial em Deficiência Mental que tem a participação de 45 cursistas na primeira etapa e de 34 cursistas na segunda etapa. No mesmo ano realiza-se um Treinamento na área de Pré-Escolar também na área da Deficiência Mental com duas turmas sendo 35 participantes na primeira e 33 na segunda turma. Na relação de cursistas, expressivo volume de professores das escolas de ensino

---

<sup>79</sup> Segundo Mazzotta (1996), em 1986 aparece pela primeira vez a expressão “educando com necessidades especiais” na portaria CENESP/MEC n. 69 que define normas para a prestação de apoio técnico ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular.

regular que sediavam classes especiais e as professoras que tradicionalmente atuam na área da educação especial.

Encontramos ainda o registro de cursos locais de capacitação para Instrutores de Oficinas Pedagógicas, realizado em 1985 com 80 horas de atividades e em 1989 com 40 horas. Em 1985 o MEC implanta um Programa de Preparação de Recursos Humanos para Educação Especial, com o objetivo de :

contribuir técnica e financeiramente para efetivação do atendimento em Educação Física através dos sistemas de ensino, às pessoas portadoras de deficiência. Coerentes com o princípio de descentralização administrativa a SEED/MEC será a coordenadora do subprograma, tendo como possíveis executores as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação; as Instituições de Ensino Superior; as Associações de Professores de Educação Física e outras entidades que atuam no setor<sup>80</sup>.

Em julho de 1986 há a oferta de um curso de 120 horas, de Educação Física Especial em caráter intensivo oferecido pela Fundação Universidade do Amazonas e outras atividades que evidenciam a incorporação dessa proposição do Ministério da Educação na realidade local. Neste ano, várias ações da Semana do Excepcional são constituídas com a marca da Educação Física, desde exposição fotográfica com temática apresentando as crianças em atividades de Educação Física até o foco nas atividades desenvolvidas ao longo da semana em si, priorizando atividades recreativas e desportivas.

Outra iniciativa relevante é a realização, na Escola de Formação de Professores de Boa Vista, de um curso de Estudos Adicionais em Educação Especial em nível de 2º Grau, no ano de 1986. O curso teve um currículo com carga horária elevada. Um olhar sobre seu desenho curricular nos dá indicativos expressivos da concepção que o atravessava, razão pela qual o reproduzimos no quadro a seguir:

Quadro 05 – Estrutura curricular do curso de Estudos Adicionais em Educação Especial - 1986

| <b>Disciplina</b>  | <b>Carga horária</b> |
|--|----------------------|
| <b>Língua Portuguesa</b>   | 76 horas             |
| <b>Educação Artística Aplicada</b>                               | 38 horas             |
| <b>Educação Física para o Excepcional</b>                        | 76 horas             |
| <b>Biologia e Programas de Saúde</b>                             | 76 horas             |
| <b>Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º Grau</b>            | 38 horas             |
| <b>Psicologia Aplicada</b>                                       | 76 horas             |
| <b>Introdução à Educação Especial</b>                            | 38 horas             |
| <b>Diagnóstico Prescritivo de Avaliação do Deficiente Mental</b> | 76 horas             |
| <b>Noções de Neuropsicopatologia</b>                             | 76 horas             |

<sup>80</sup> Texto do próprio documento orientador do Programa.

|   |            |
|---|------------|
| <b>Fundamentos de Distúrbios da Linguagem</b> | 38 horas   |
| <b>Didática Especial</b>                      | 152 horas  |
| <b>Prática de Ensino</b>                      | 76 horas   |
| <b>Estágio Supervisionado</b>                 | 200 horas  |
| <b>Carga horária total</b>                    | 1036 horas |

Fonte: Certificado de Conclusão da Professora Carlota Maria Figueiredo Rodrigues

Até então, os cursos de Estudos Adicionais oferecidos referiam-se a áreas específicas do saber como Comunicação e Expressão ou Ciências e Matemática. Do curso de Educação Especial participam muitos dos docentes já atuantes no Centro de Educação Especial. Em alguns casos como os da professora Clarice Soares Diniz e do psicólogo Francisco Assis, por exemplo, como docentes de disciplinas em áreas nas quais haviam anteriormente sido capacitados fora de Roraima. Referindo-se a este curso, assim a professora Carlota Figueiredo nos conta:

*“O curso, ate que a gente teve um aproveitamento razoável. Não foi melhor porque era uma época que não tinha energia, era com motor, e a gente passava às vezes até duas semanas, três sem assistir aula. Às vezes você estava assistindo aula e de repente a luz apagava, acabou. Esse curso foi lá na escola do Magistério então tinha os professores específicos, por sinal a Clarice foi uma das professoras. Ela deu Didática em educação especial. Tinha uma do Rio Grande do Sul, professora Maira. Ela hoje, acho que trabalha no município. Tinha um psicólogo, o Assis, ele é pernambucano então quando chegou aqui começou a trabalhar com educação especial, então foi requisitado lá para dar aula. Tinha a professora Carmem que é fonoaudióloga, também dava aula. Professores também do próprio colégio, em algumas disciplinas que não eram específicas, professores mesmo do magistério. Só pessoas mesmo ligadas ao governo, que já eram daqui. Não veio professor de fora.”*

Destaca-se também a participação da equipe em ações de forte relevância, como o Plano Operacional da Secretaria Territorial de Educação e debates nacionais na área da educação e dos direitos das pessoas com deficiência:

- Participação nos seminários de divulgação e avaliação do Plano Operacional da SEC 84/85;
- Debates sobre o documento: subsídios para formulação da defesa dos direitos das pessoas deficientes nos trabalhos a serem desenvolvidos pela Comissão Pré-Constituinte e pela Assembleia Constituinte (08/85)
- Discussão em grupo sobre o documento: Educação Especial uma nova proposta/ agosto/85;
- Participação no Debate Nacional sobre Educação: Que escola temos e que escola queremos (18/09/85)

Nos anos de 1988/1989, é impactante a presença da LBA como agência formadora dos professores da Educação Especial em Roraima, oferecendo, por exemplo, um Seminário de Prevenção e Tratamento Precoce do Deficiente em 1988 e um curso de Estimulação Precoce em 1989. Estes ocorrem no interior de um conjunto de atividades de formação. Como nos relata Carlota Figueiredo:

*“Teve diversos treinamentos, de uma semana, que vinha professor de Belém, do Rio, porque achavam mais prático trazer uma pessoa de fora para treinar aqui que treinavam todos, do que mandar alguém daqui para fora.”*

Apesar do investimento nesses processos de discussão e capacitação, há uma rotatividade no conjunto dos profissionais. Em entrevista, a professora Maria Neusa destaca:

*“Tem também a situação de algumas pessoas que vão saindo do processo, que é um processo para o professor, para o profissional que trabalha ali que é muito assim: ame-o ou deixe-o. Ou você ama aquilo que faz, ou você sai logo na hora que entra em ação, você pede para sair. É complicado. Você é um profissional que não se sente muito valorizado porque você pega uma criança, um paralisado cerebral, você pega e investe com toda uma equipe multidisciplinar, um fisioterapeuta, fonoaudiólogo, aquela criança chegou lá sem andar, começa a fazer fisioterapia, atividade de piscina, estimulação precoce, a criança começa a andar. O visitante chega lá, vê aquela criança andando e fala: “o povo daqui não trabalha, o povo daqui não faz nada”...”*

Também a professora Carlota Figueiredo, tratando da situação dos instrutores de oficinas, se refere a esse distanciamento que alguns dos profissionais desenvolvem em relação à educação especial, por terem um entendimento desta como uma educação menor.

*“Então, tinha a horta, tinha um aviário, além dos trabalhos manuais, um artesanato, teve marcenaria, teve serviço de cerâmica também. Aí foram deixando, os professores iam deixando, foram procurando outras escolas, porque achavam que ali estavam perdendo tempo e foi acabando. Ficou resumido em trabalhos manuais.”*

E qual o quadro profissional que veio se associar ao nosso quarteto de pioneiras? O primeiro mapa de profissionais que registramos no ano de mudança da equipe para o Parque Anauá contava com 31 profissionais sendo: Diretora, Vice-diretora; Supervisora; 02 Psicólogas; 02 Avaliadoras Pedagógicas; 14 Professores de Educação Pré- Escolar 09 deles de DM, 03 de DA e 02 de PC; 01 Professora de escolaridade (*sic*); 01 Professora de 1ª série; 02 Professoras de Educação Física e 04 Professores de oficinas (carpintaria, horta, artesanato e educação para o lar), mais 03 servidores de apoio.

Em 1990 esse número sobe para 37 funcionários, compondo a equipe também Fisioterapeuta, Vigias (02), Auxiliares de Biblioteca e de Secretaria, Assistente Social, Inspetores (02) e Merendeiras (02).

Trata-se de uma equipe que atua sob a coordenação e supervisão da Secretaria de Educação e Cultura, ainda subordinada ao Departamento de Educação Especial e Assistência ao Educando. Somente em 1991, com a definição do Regimento da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos é que a Divisão de Educação Especial se estabelece agora subordinada diretamente ao Departamento de Ensino e tendo sob sua responsabilidade o Núcleo de Triagem e Avaliação, com competências que oportunamente analisaremos.

Um aspecto que observamos apresentar-se nos anos 1980 é o esforço da equipe em trazer à participação nas atividades as famílias dos alunos. No governo Getúlio Cruz (1985-1987) há uma iniciativa formal da primeira dama em tentar estruturar localmente uma APAE, que mais à frente aprofundaremos. No governo de Romero Jucá (setembro de 1988 a março de 1991) os relatórios de governo não fazem quaisquer referências à educação especial, embora os serviços não tenham sido paralisados.

Surpreendentemente, embora nos relatos dos professores seja um período de intensa atividade no Centro de Educação Especial, e está se dê em franca interlocução com a Secretaria de Educação e Cultura, neste relatório (RORAIMA, 1989), só encontramos referências a pessoas com deficiência em relatos de ação vinculadas à Assistência Social. Uma fala da professora Maria Neusa, comentando este momento nos conta:

*“Foi o tempo que eu mais me relacionei com as primeiras damas. Foi criado num desses anos uma reestruturação do organograma da Secretaria da Educação. Estávamos numa comissão, eu, o professor José Maria Ramos, não sei se Assinete, tinha um grupo de educadores ali que foi constituída uma comissão para retrabalhar o organograma da secretaria de educação, porque a própria Educação Especial aparece no Departamento de Assistência ao Educando. Ela está sempre lá, mesmo como escola, tanto é que é por isso que ela se configura como Centro de Educação Especial e não como escola.”*

E é também, vinculada à Assistência Social que identificamos, nos documentos encontrados, referências ao empenho da equipe em aprofundar as relações escola-família.

## **5.6 Escola, família e comunidade: a busca de constituição de uma relação**

Um aspecto da constituição dos serviços de educação especial em Roraima que, desde o início se apresentava como alvo de questionamentos era a existência ou não de movimentos

sociais de pessoas com deficiência ou de seus representantes, como motivadores da implantação dos serviços.

Ao longo de nossas entrevistas e na análise de documentos, não encontramos qualquer indício de existência de movimentos de defesa de direitos de pessoas com deficiência em Roraima ao longo dos anos de 1970 e 1980. Este é inclusive um dos aspectos dos quais os profissionais se ressentem: a distância das famílias do trabalho desenvolvido na escola.

Em meados da década de 80, o setor de Serviço Social do Centro de Educação Especial busca estimular a formação de grupos que envolvessem pais e professores da escola e que, em alguns momentos se abre para outros participantes da comunidade com o intuito de obter uma maior integração entre escola e família.

Duas ações explicitadas em relatório deste Setor foram a realização de um curso de panificação e a organização de um grupo de mães em torno de atividades de costura. O curso de Panificação Caseira foi realizado em 1987 com o financiamento da LBA para o custeio de material de consumo, equipamentos e instrutora de curso. Além da perspectiva de ampliação da renda das famílias, os intervalos entre o preparo e a espera para que assassem os pães era utilizado para entrosamento entre os pais e a equipe técnica do Centro, discutindo questões relativas ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos.

O grupo de mães conta com 11 membros sendo 08 mães e 03 senhoras da comunidade, com conhecimento de costura e artesanato, que se encontravam duas tardes por semana no segundo semestre de 1990 no qual confeccionaram fardamento para alunos do Centro. Sobre este trabalho assim nos conta a professora Maria Neusa:

*“Uma coisa interessante nesse trabalho de oficinas que a gente fez a gente chegou a ter horta, avicultura, a gente fazia cursos, envolvia sempre a família. Uma forma que a gente achou de trazer a família, a gente fazia o curso, no curso de panificação caseira, corte e costura, a gente aproveitava para os técnicos, os profissionais da equipe multidisciplinar orientar os pais como tratar, como trabalhar com essa criança em casa. Por exemplo, os surdos, no curso de panificação a fonoaudióloga ia para lá e ensinava o pai, como fazer o aluno sentir, como estimular a criança em casa. Ligava o liquidificador, a criança, botava o pai para ensinar a criança, a botar a mãozinha para ver a vibração, enfim, várias situações... No final, a gente olhava os pais estavam vendendo pão, estavam vendendo verdura, a gente também trabalhava um lado social.”*

Paralelamente a este esforço de aproximação com as famílias, outro tipo de iniciativa se delineia. Entendemos que a presença marcante das instituições filantrópicas para pessoas com deficiência em outros estados brasileiros, possa ter influenciado o processo de tentativa de estabelecimento de uma instituição dessa natureza em Roraima. Em um ano que não conseguimos precisar exatamente – provavelmente 1987, com cabeçalho do Território Federal

de Roraima, em 25 de junho o Secretário do Trabalho e Bem Estar Social, Joaquim de Freitas Ruiz convida para uma reunião a ser realizada na Sede da União Operária Beneficente objetivando “tratar de assuntos referentes à formação da Associação de Apoio à Pessoa Deficiente”. Esta Associação, até onde pudemos verificar, não se materializou.

Ainda nessa lógica de busca de replicar o modelo que se disseminava no restante do Brasil, vários são os relatos que se referem à intenção, não concretizada, de criação de uma APAE em Roraima. Em um deles nos conta a professora Carlota Figueiredo:

*“Foi na época do governo do doutor Getúlio Cruz, A esposa dele, a primeira dama, dona Nazaré Cruz, tentou criar uma APAE, lá pelo palácio do governo, mas eu acredito que não passou do papel. [...] Ela procurou a escola de educação especial, procurou os professores, diretor, a coordenadora na época. Talvez ela tivesse algum conhecimento de APAEs por aí, ela como primeira dama, aí tentou criar. Nós fomos a uma reunião com ela, o governador na época, que era doutor Getúlio, mas aí eu não sei como ficou. Logo depois ele saiu do governo. Eu não sei se os pais não se interessaram muito....Pois o que nós dissemos na época foi que ela procurasse primeiro seria a família daquelas pessoas deficientes. Depois as pessoas da sociedade, porque uma entidade filantrópica é mantida pela sociedade. Então, aquelas esposas de secretário, que ela convidasse tudo para ver como iria formar. Eu não sei nem se chegou a ser formada uma diretoria provisória. Acredito que não, porque eu nunca ouvi falar que tivesse funcionado a APAE. E depois disso morreu o assunto.”*

A senhora Nazaré Cruz, como tradicional às esposas dos dirigentes de executivo assumiu o comando das ações sociais, ao lado do marido governador. Apropriando-se dos primeiros que direcionavam os trabalhos no campo social nessa época, buscou compreender os meios pelos quais era possível a realização de ações de assistência nas várias áreas, dentre elas a do apoio ao excepcionais. Em entrevista, relatou ter verificado a existência de um conjunto de possibilidades de financiamento via PRONAV que eram destinados especificamente a instituições filantrópicas. Entendendo que poderia ser um ganho para o Território dispor de mais esse espaço de atuação e captação de recursos, envidou esforços para a constituição de uma APAE localmente, por ser este o formato que mais era conhecido por todos. Entretanto, a crise política que se seguiu ao assassinato do prefeito Sílvio Leite levou ao afastamento de Getúlio Cruz do governo territorial, e à inconclusão desta intenção.

Nas entrevistas realizadas, duas outras posições referentes aos projetos de constituição da APAE que nos pareceram interessantes se apresentam. A professora Clarice Diniz destaca a relevância de termos as atividades sobre a educação especial como responsabilidade do poder público:

*“Uma época teve uma pessoa que falou: ‘professora, estava bom de criar APAE’. Como que vai criar APAE, se o governo dá total cobertura em tudo? No meu modo de pensar, porque o governo*

*toda a vida foi quem abraçou. A prefeitura abraçou. Não tem APAE, não tem Pestalozzi, não tem nada. E eu acho, no meu modo de ver, aqui funcionou bem, com o Estado assumindo tudo, até onde eu fiquei.[...] E eu não sei porque queriam fundar a APAE. Um dia eu perguntei: “porque querem fundar a APAE? O que está acontecendo?” Para tirar a responsabilidade do Estado! Não! Deixa com o Estado. Está é bom: o professor é do Estado, carro do Estado, merenda do Estado, motorista do Estado, o que é que vocês querem mais? Tirar uma responsabilidade que está no Estado para abraçar e depois não ir adiante e morrer? Que é o que iria acontecer.”*

A professora Rosana Magalhães, também salientando o papel do governo como responsável pelas ações, identifica como causa para a não criação da APAE, uma postura que em sua análise é de acomodação dos pais:

*“Eu acho que porque o governo já subsidiava aqui o atendimento nesta área de educação especial. As pessoas estavam muito acostumadas a ter tudo do governo, era cômodo. O governo pega a criança na porta da casa com um ônibus, deixa na escola, depois entrega, alimenta, mantém o aluno o dia ali cuidado, banhado, limpo, alimentado, na escola e devolve para o pai no final do dia. Quer dizer, o pai se eximiu da responsabilidade. Tem o aluno cuidado. Em tese, atendido. Está livrando a parte dele, a responsabilidade dele, e o governo está suprindo. Então é bastante cômodo também. No momento que se criasse uma APAE, o pai teria que se envolver mais né?”*

E, retomando aqui um alerta que nos faz Thompson de que aquilo que “visto de cima” é considerado como paternalismo, “visto de baixo” pode ser considerado como uma conquista, como o alcance de direitos, um dos pais, participantes em nosso processo de entrevistas destaca:

*“Eu nunca fui a favor da APAE. A conclusão que eu cheguei: o nível de participação é muito baixo, o nível de esclarecimento dos pais é muito baixo. [...]A APAE, quando ela foi criada, a realidade era outra, então, na minha visão e tentando justificar a minha opinião: se você trouxer: ‘eu boto’ a APAE, ‘eu boto’ o Centro de Estimulação Precoce aqui, eu estarei canalizando a minha força para fazer um Centro de Estimulação Precoce privado e o governo que tem o dever de fazer, está lá gastando também. Porque eu não canalizo a minha força para fazer o Centro de Estimulação público funcionar? Eu tenho o direito! É o meu dinheiro que está lá. É nesse nível que nós estamos chegando, porque a nossa sociedade evoluiu demais. Antigamente, com a ausência do Estado, a APAE teve a importância dela. Eu tenho medo do terceirizar.”*

No foco assistencialista que observamos neste final dos anos 1980, muitas contradições se explicitam. Na mescla do sentimento missionário que transpassa a área, e do olhar de “concessão” que se faz às pessoas com deficiência, um sentimento de desejo de “empoderamento” do outro também pode ser observado. Referindo-se ao empenho de oferecer oportunidades de que as crianças e adolescentes superassem a condição de invisibilidade a professora Maria Neusa relata:

*“Era um trabalho novo, até os pais escondiam as crianças por receio, ou superprotegiam demais ou rejeitavam. E a gente começou a fazer um trabalho de feira, de exposição. Era sagrado,*



*todo dia 22 de agosto, considerado o dia do excepcional, do deficiente, de uma programação intensa para tentar divulgar. A gente levava as crianças pro cinema, nós chegamos a fazer festas de 15 anos para as meninas. Deve ter na folha, no jornal que saiu na Folha de Boa Vista e um outro jornal que tinha, um jornal menor, uma festa linda, linda de quinze anos para meninas. Chegamos a fazer primeira comunhão, tudo uma forma de apresentar para a sociedade. Criamos um programa de madrinhas: a sociedade adotar uma criança daquelas, não uma forma só para dar comida, levar cesta básica...também, porque a gente tinha muita carência, mas sim levar para passear, a gente fazer dia na praça, um dia ali na praça do Centro Cívico. A gente achava que estas senhoras da sociedade levando a criança, as ações dela, elas iriam...tanto para a família...Foi muito simbólico. “O meu filho, nossa que legal”. Aquela época a Teresa Jucá primeira dama, a Marluce, primeira dama, todo encontro que tinham eles estavam lá dentro. Então a gente aproveitou isso, tirar o lado bom disso para fazer com que as crianças fossem vistas. Para socializar na sociedade. Foi um trabalho muito árduo.”*

Identificamos em algumas falas das professoras e dos próprios familiares dos alunos um sentido contraditório, uma certa ‘nostalgia’ da filantropia que não vivemos, como se o fato de termos tido os serviços de educação especial sempre vinculados ao poder público, representasse uma ‘falha’ em nossas estruturas, evidenciando alguma forma de fraqueza das famílias e das lideranças da sociedade local, que não se articularam para a benemerência. Na fala da professora Carlota Figueiredo:

*“Eu acredito que hoje, há quantos anos que temos a educação especial no estado? Eu acredito que hoje, as primeiras damas que passam por ai deveriam criar um movimento.[...] Convidar os pais, convidar as pessoas com deficiência que já estão formadas, já tem pessoas com deficiência aí com nível universitário, passaram pelo Centro, então essas pessoas deveriam se organizar numa entidade filantrópica, porque eu acredito que seja o único estado da federação em que o estado assumiu totalmente.”*

A ideia de ser esta uma área que deve merecer atenção de toda a sociedade, custeada com os recursos da própria sociedade como a educação, assistência e saúde de todo e qualquer cidadão não é unânime, nem entre os profissionais, nem entre os familiares com os quais conversamos.

Ao longo da década de 1990 formas diversas de organização das pessoas com deficiência e de seus familiares se apresentam, seja por parte de “Pais e Amigos” de pessoas com deficiência, seja como Associações constituídas pelas próprias pessoas com deficiência que, já adultos, passam a mobilizar-se na busca do alcance de direitos e de participação na vida da comunidade. Entretanto, em nossa realidade, não como espaços de ofertas de serviços que são entendidos como responsabilidade do poder público, mas espaços de organização que fortaleçam o alcance de reivindicações relacionadas às necessidades das pessoas com deficiência.

Entretanto, a presença dos alunos na ‘máquina’ governamental, como parte integrante da Secretaria de Educação e Cultura gera aproximações com as demais instâncias que nos parecem extremamente enriquecedoras. Em correspondências recebidas pela equipe do Centro destacamos três convites em que identificamos a diversidade de áreas em que este dialoga com a comunidade escolar: um convite da Escola Costa e Silva para participação de professores e alunos do Centro nas Festividades Internas de Aniversário do Território; um convite da Escola Maria das Dores Brasil para participação de professores e alunos na III Feira de Ciências e Artes Regionais da escola e um convite do Centro de Ciência e Museu Integrado de Roraima para participação na Semana Nacional do Meio Ambiente realizada em 1987.

Dispondo de transporte próprio e do interesse das equipes em Integrar e dar visibilidade aos alunos com deficiência em muitos momentos os alunos eram deslocados à participação nessas atividades externas, como anteriormente já relatou a professora Maria Neusa de Lima Pereira e é na síntese desta professora que encontramos o quadro que marca este momento e já nos direcionamos ao próximo período que pretendemos abordar:

*“Então a gente tinha muitas frentes de trabalho: tínhamos as oficinas pedagógicas, para os adultos, nós tínhamos aqueles deficientes mentais limítrofes, mas a gente tinha aqueles que não avançavam na questão intelectual mesmo, que tinham que ter trabalhos manuais. Chegou um momento que no Centro de Educação Especial ficaram esses, a gente chegou a tentar implantar uma APAE em Boa Vista, buscamos para falar com esse pessoal para gente receber, porque a gente chegou a ter no Centro uma situação de alunos que estavam com uma dificuldade de desenvolvimento de habilidades, que eles eram o que a gente chamava de dependentes – na época era classificado como dependente - e que iam para lá para o Centro e que a gente educacionalmente não tinha o que fazer. Prejudicava. Que não pode ser um depósito, senão você discrimina mais ainda. E o que a gente conseguiu com tudo isso: tiramos os surdos, tiramos os cegos lá de dentro, tiramos a estimulação precoce e os limítrofes foram para as classes especiais. Nós fomos trabalhar nas oficinas pedagógicas. Nós conseguimos, já que não conseguimos montar as APAEs nem Pestalozzi, nós conseguimos levar as oficinas pedagógicas para a SETRABES. Porque a SETRABES montou um centro de apoio lá e a gente começou a fazer essa parte de trabalhos manuais. Uma outra fase para transformar. O espaço deixa de ser o Centro de Educação Especial passa a ser Escola de Educação Especial.”*

No próximo capítulo, trataremos do processo de estruturação dos serviços como setores especializados diferenciados, por categoria de deficiência e na balança de uma identidade que oscila entre a educação, a assistência e a clínica.

## **6. EDUCAÇÃO ESPECIAL EM RORAIMA: ESTRUTURAÇÃO DOS SERVIÇOS DE 1990 A 2001**

---

A educação especial comemora, em 1991, com ampla programação, os 15 anos de sua existência. É um dos períodos em que nos foi possível localizar o maior volume de documentos produzidos pelos professores e pelos técnicos atuantes nas atividades diretas com os alunos e na coordenação e supervisão de setores. Dentre esses, chama a atenção uma série de desenhos diferenciados, em papéis ofício amarelecidos, aparentemente estudos de logomarca para uso no material de divulgação da data<sup>81</sup>.

Para o estudo desse período, o processo de realização de entrevistas mostrou-se menos produtivo e menos enriquecedor ao nosso trabalho. Por representar uma fase muito recente, em que os profissionais ainda se encontram em exercício, há forte interferência do estado atual das relações interpessoais, o que tende a dar um menor distanciamento de determinadas impressões que dificultam uma análise com maior isenção do que efetivamente ocorreu. Entretanto, sendo um período no qual as ferramentas de informática se disseminam, nos direcionou para a busca de elementos em relatórios e planos de trabalho setoriais, bem como na análise de alguns dados do Censo Escolar e do Setor de Estatística da SECD/RR, destacadamente nos períodos mais próximos ao final da década de 1990 e, com destaque, dos relatórios setoriais das instituições especializadas vinculadas à Divisão de Educação Especial.

Uma questão que observamos é que a lógica de acompanhamento e controle a partir de dados numéricos é constante. Estas informações quanto aos números de atendimentos realizados por cada setor está presente na maior parte dos relatórios técnicos produzidos pelos docentes e pelos técnicos que atuavam diretamente com os alunos.

Em alguns momentos, estes dados apresentam pequenas discrepâncias dependendo da fonte mas, dada nossa intenção de trabalhar com uma história vista pelos que a vivem e fazem no cotidiano de sua ação optamos por acolher esses dados como elemento de base, mesmo quando não integralmente coerentes com dados censitários oficiais do Censo Escolar realizado pelo INEP cujos critérios, à época, encontravam-se ainda em fase de estabelecimento de critérios, sendo também apresentados com bases variáveis a cada ano.

---

<sup>81</sup> Anexo J

Embora este não seja um trabalho que priorize o dado quantitativo como fonte de análise, entendemos que estas informações nos dizem algumas coisas relevantes quanto à trajetória dos serviços. De forma a não adotarmos arbitrariamente uma ou outra informação como realidade incontestável, sempre que localizados dados numéricos diferenciados em diferentes documentos apresentaremos as duas informações indicando suas fontes.

O ano de 1991 inicia-se com a posse do primeiro governador eleito do recém-criado Estado de Roraima, Ottomar de Souza Pinto, personagem que teve significativo papel nos primórdios da implantação dos serviços e responsável tanto pela construção do prédio da “escolinha do Parque Anauá” quanto pela determinação de que a equipe criasse condições para a implantação do Centro de Educação Especial de Caracará quando governador em 1982.

O “Brigadeiro” aqui estará presente como governador até 1994<sup>82</sup>, elegendo para o mandato seguinte seu Secretário de Obras, Neudo Ribeiro Campos. Em 1997, no processo de construção de alianças com vistas à reeleição de Neudo Campos (que sai vitorioso), rompem relações e Ottomar muda sua base política para o município de Rorainópolis onde, trabalhando em parceria com a filha, prefeita eleita, estabelece processo de ampliação da base de apoio eleitoral via migração, semelhante ao que fez em âmbito estadual anteriormente<sup>83</sup> (SANTOS, 2004) o que assegura sua nova eleição - com os votos do interior - ao governo estadual anos depois.

Neudo Campos permanecerá como governador de 1995 a 2002 quando se afasta para disputar um cargo no legislativo federal em uma gestão que veio, posteriormente, a ser alvo de investigações por parte da polícia federal, sendo ele próprio e sua equipe investigados por desvios de recursos através de uma série de irregularidades que levaram inclusive a algumas condenações, prisões e investigações que ainda se arrastam na justiça federal.

O novo estado federativo irá se estruturar em um momento em que o país e o mundo vivem um período de grandes dificuldades em termos econômicos e financeiros. Em âmbito

---

<sup>82</sup> Com os votos dos eleitores do interior do Estado Ottomar, ficará em segundo lugar como candidato às eleições de governo estadual de 2002, assumindo a titularidade do governo novamente em 2004 por determinação do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) e que cassa o mandato de seu opositor, sendo reeleito em 2006. No exercício deste mandato iniciado em 2006 e, como governador falece em Brasília em 11 de dezembro de 2007, deixando seu vice como sucessor.

<sup>83</sup> Os dados do Censo do IBGE indicam que, em 1991, Rorainópolis tinha 5.496 habitantes, em contagem realizada em 1996 (ano que antecede a ruptura com Neudo Campos) tem 7.544 habitantes – margem de crescimento semelhante ao conjunto do Estado, em 2001 a população salta para 17.393 habitantes sendo 10.280 em área rural, padrão de crescimento totalmente discrepante do restante dos municípios.

federal, o mesmo governo que intervém na invasão garimpeira, determinando a destruição de pistas de pouso e retirada de garimpeiros das áreas indígenas, adota uma política que retira de circulação boa parte da moeda, como meio de combate à inflação galopante: o do presidente Fernando Collor de Mello.

Embora ao longo de toda a década de 1990 tenha havido a injeção de recursos destinados à constituição de uma máquina que estruturasse uma economia produtiva local, de forma a levar a uma maior autonomia financeira tanto em âmbito estadual quanto municipal, os limites econômicos impostos pela situação mundial acabam por se refletir aqui. Em Roraima, mesmo a sustentação das atividades econômicas que não são diretamente financiadas por recursos públicos federais, deles findam por tornar-se inter-relacionados. Santos (2000, p. 95 -96) assim se refere a esta dependência financeira:

No período de 1991 a 1998, as receitas do Estado de Roraima incorporam as receitas tributárias e outras receitas diretamente arrecadadas: na média, no período, elas representam aproximadamente 15% da receita total. Em consequência, significa que as transferências da União representam algo em torno de 85% da receita estadual total, isto é, as despesas da União permanecem como fator determinante do volume das despesas públicas realizadas no Estado de Roraima.

Em linhas gerais, todas as instâncias de comércio, indústria e serviços dependem da “máquina burocrática civil e militar, relativamente numerosa, [que] constitui um mercado consumidor interno relativamente alto, em vista de uma massa de salários regular e continua” mantendo a “crônica dependência de repasses de recursos financeiros do governo federal” ao Estado (SANTOS, 2004, p. 177).

Em termos de distribuição espacial o Estado que, como apresenta o estudo de Freitas (2009), desde 1982 era constituído de oito municípios, sofre nova reordenação com a criação de sete municípios: Caroebe e Iracema em 1994 e Pacaraima, Amajari, Uiramutã, Cantá e Rorainópolis em 1995. Amajari e Uiramutã, diretamente instalados dentro de áreas que já haviam sido indicadas como terras indígenas. Dessa forma, o Estado chega aos anos 2000 com quinze municípios e sérias complicações no processo de desintrusão das áreas quando da efetivação do processo de retirada dos não índios das áreas demarcadas.

A criação dos municípios, mecanismo de ampliação de estruturas administrativas, com seus respectivos cargos e acesso direto a recursos federais, impacta também na pulverização das lutas pelo acesso aos cargos eletivos nacionais proporcionalmente em número bastante significativo.

Como nos lembra Santos (2004, p. 250 - 251) em relação ao poder de representação da região amazônica, há um “peso desproporcional” nessa representação em que estados com pouco mais de 100.000 eleitores elegem oito deputados federais e três senadores dando aos parlamentares roraimenses um forte poder no Congresso Nacional que “contrasta com a dependência atual de recursos federais pelo governo estadual” a ser cotidianamente assegurada através de alianças, inclusive com a “participação do próprio executivo local em grupos de pressão”.

De outro lado, com o alto volume de deputados estaduais (24 em 1990, posteriormente reduzido para 17 deputados estaduais), e a dependência em todas as instâncias dos recursos federais para sustentação tanto do Estado quanto dos municípios, se acirram os conflitos entre os grupos de pressão político-partidária locais, e a presença dos representantes federais, estaduais e municipais diretamente em suas bases é intensa.

Uma pauta que nesta década acaba reunindo os diferentes grupos políticos, aparentemente um dos poucos pontos que se apresenta como interesse consensual, são as estratégias de intervenção com vistas a impedir o cumprimento das determinações constitucionais relacionadas às demarcações e homologações de terras indígenas, bem como os esforços para impedir a criação de Reservas Extrativistas e Unidades de Conservação previstas na Constituição Federal, pelo entendimento de que as terras deveriam ser utilizadas em atividades agropecuárias e de extrativismo mineral de forma a assegurar o desenvolvimento econômico do Estado. Na síntese de Santos referindo-se à situação do Estado, de sua criação ao ano 2000 (2004, p. 124):

Criado pela Constituição de 1988 e organizado em 1990, o estado de Roraima não conseguiu resolver três de seus maiores problemas: a questão fundiária; a demarcação das terras indígenas, atendendo a mesma Constituição que o criou; e uma economia que não gera recursos para manter a máquina administrativa, dependente ainda de 80% de repasses federais para se manter. Há um contínuo avanço de migrantes em direção à floresta, abrindo caminho para extração de madeira e para a pecuária. Esse fluxo segue as antigas rodovias estratégicas, hoje os eixos de penetração na selva e que em alguns sítios deram origem a povoados e cidades. Persiste também um garimpo residual de ouro e diamante, cujas atividades são informais em sua maioria.

Essa indefinição no processo de titularidade das terras permanecerá ao longo de todo este período, agravada com a massa de migrantes retirados dos garimpos que se instala nas periferias urbanas trazendo demandas de alta complexidade e difícil atendimento concomitantemente ao processo de estruturação do novo estado.

A infraestrutura de serviços de educação, saúde, assistência e a disponibilidade de empregos, não abarca essa nova massa populacional que não dispõem de capital nem de meios para obtenção de financiamentos para produção, entre outros fatores, em face da indisponibilidade de acesso aos títulos de propriedade, nos casos, em especial, das terras que poderiam ser utilizadas em atividades de produção agropecuária.

Em termos populacionais, de acordo com os dados do IBGE de 1990 e 2000 temos o crescimento expressivo no volume de população. O Estado, que em 1991 inicia suas atividades com 217.583 habitantes, sendo 146.769 na área urbana, em 2001 tem 324.397 habitantes, 76 % deles (246.016) em área urbana. No Estado como um todo e nos dois municípios que dispõem de Centros de Educação Especial o quadro é o seguinte:

Tabela 15 – População residente 1991 a 2000

| Localidade       | Censo 1991 |         |         | Censo 2000 |         |
|------------------|------------|---------|---------|------------|---------|
|                  | Rural      | Urbano  | Total   | Rural      | Urbano  |
| <b>Boa Vista</b> | 2.443      | 120.157 | 122.600 | 3.470      | 197.098 |
| <b>Caracaraí</b> | 3.364      | 5.139   | 8.773   | 6.050      | 8.236   |
| <b>Roraima</b>   | 70814      | 146.769 | 217.583 | 77.381     | 247.016 |

Fonte IBGE Censo 1991 e 2000

No conjunto desta população podemos supor a presença de um volume expressivo de pessoas com deficiência. Há dificuldades no estabelecimento de dados fiéis de população com deficiência, se considerarmos os critérios diferenciados utilizados nos diferentes censos, mas se tomarmos, a grosso modo, a média mundial de 10% da população com algum tipo de deficiência, temos em 1991, uma demanda potencial de 21.758 pessoas com deficiência, parte expressiva desses demandando serviços educacionais.

Um estudo apresentado como base para justificar as ações de educação especial, no âmbito do Plano Estadual de Educação que se projetou construir em 2008, apoia-se nos dados do Censo Demográfico do IBGE de 2000. Com base neste censo indica que:

Em Roraima, o resultado dessa amostra (IBGE 2000) identificou que a população está constituída por 324.497 habitantes. Destes 3.708 com deficiência mental permanente; 1.198 com tetraplegia, paraplegia ou hemiplegia permanente; 982 com falta de membro ou de parte dele; 30.323 incapaz ou com grande dificuldade permanente de enxergar. 8.129 incapaz com alguma ou grande dificuldade permanente de ouvir e 9.742 incapaz ou com grande dificuldade permanente de caminhar ou subir escadas.

Desse volume, o município de ‘Boa Vista tem 200.568 habitantes nos dados do censo do IBGE 2000, e desses 3371 pessoas com deficiência mental 1041 com tetraplegia ou paraplegia sendo 936 com ausência de membro ou parte dele, 27.851 com deficiência visual (número cujo critério de aferição é questionável por incluir casos que não excluem os que tem sua capacidade normalizada com o uso de lentes corretivas) e 8.004 habitantes com deficiência auditiva.

São classificações que antecedem a noção de que a deficiência deva ser definida tomando-se em consideração os impactos dos limites biológicos nas relações sociais e não apenas a existência de uma condição biológica diferenciada que, eventualmente não cause dificuldades no desenvolvimento e nas relações sociais das pessoas que as tenham.

Mesmo considerando-se esta limitação na concepção dos critérios, que torna o número pouco fiel quando transposto para o âmbito da educação, trata-se de expressivo volume de pessoas com deficiência e os números atendidos em atividades educacionais são bem inferiores<sup>84</sup>, mas ainda assim crescem ano a ano, ao mesmo tempo em que se observa a diferenciação dos tipos de demanda e de serviços que irão sendo estruturados para atendê-las.

Ao longo desta década, a limitação de recursos (ou a inadequação no uso dos existentes) e descontinuidade de priorização em termos administrativos em âmbito estadual irão acarretar em sérias dificuldades para o desenvolvimento da educação especial, acompanhando também uma relativa retração da própria gestão federal da educação especial que passa por transformações expressivas de seu posicionamento no Ministério da Educação e Cultura brasileiro nesta década.

Segundo Mazzotta (1996) e Jannuzzi (2004), em 1990 a Secretaria de Educação Especial (SESPE) é extinta e incorporada à Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB) no Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), na forma de Coordenação de Educação Especial. Em 1992 recria-se uma estrutura independente para a Educação Especial no MEC, com status de Secretaria: a Secretaria de Educação Especial (SEESP). A primeira secretária da SEESP será a professora Rosita Edler Carvalho, profissional de carreira na área, com atuações anteriores como técnica no CENESP, na SESPE e na CORDE.

Entre os documentos existentes encontramos pistas de sua presença em Roraima, na forma de uma correspondência em que agradece a participação de todos em sua pesquisa de doutorado e apresenta a síntese de resultados de sua tese em 1994, bem como registros da

---

<sup>84</sup> Os dados censitários de atendimento educacional serão apresentados quando do estudo do processo de desenvolvimento e atuação dos diferentes serviços.



realização de palestras e reuniões com as equipes da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos de Roraima.

E qual a estrutura educacional existente no momento de efetivação da implantação do Estado de Roraima, com a posse de seu primeiro governador eleito? É este retrato que apresentaremos a partir de nosso próximo tópico.

### **6.1 Educação Especial no Estado de Roraima**

A posse do primeiro governador eleito do recém criado Estado de Roraima em 01 de janeiro de 1991, encontra Roraima já com uma infraestrutura de serviços de educação especial expressiva e diversificada, efervescente em face do quantitativo de alunos e de profissionais que foram se agregando ao trabalho ao longo de seus quinze anos de existência. Tal como ocorre no período da primeira gestão de Ottomar como governador indicado, também desta sua primeira gestão como governador eleito, há um amplo volume de documentos que conseguimos ter acesso.

Entre os documentos que analisamos, destacamos planos de trabalho e relatórios de governo produzidos por equipes da Secretaria de Planejamento, Indústria e Comércio. Mas também localizamos materiais (relatórios, planos de ação e atas de reunião, entre outros) elaborados pelas equipes de profissionais que atuam nos serviços de educação especial, como professores e técnicos, parte deles constantes dos acervos pessoais dos próprios professores.

Destacam-se entre estes, os relatórios de avaliação do ano de 1991, provavelmente utilizados no estudo dos caminhos a serem adotados ao longo da gestão e relatórios produzidos em dezembro de 1994, que entendemos serem meio de apresentar uma síntese do produzido. Importante destacar que, num primeiro momento, o governo que se seguiu, poderia ser considerado como de continuidade de gestão, já que o governador eleito para a gestão 1995/1999 era membro da equipe de Ottomar, mas com ele se desentende e rompe posteriormente, o que é percebido nos rumos do trabalho, afetado pela descontinuidade nos princípios e diretrizes de gestão.

Outros documentos importantes que localizamos foram: relatórios da Divisão de Educação Especial dos anos de 1996 e 1997; uma síntese de atividades desenvolvidas na área da Educação Especial como elemento preparatório a um Encontro Nacional de Dirigentes da Educação Especial realizado sob coordenação do MEC em Pirenópolis – GO em 1999 com dados de 1994 a 1998. Outro documento interessante é um relato manuscrito apresentando um

resultado de discussões entre representantes dos estados do Acre, Amazonas, Roraima e Rondônia, indicados como Região Norte II. Estas discussões teriam ocorrido no III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial realizado em Foz do Iguaçu no período de 04 a 07 de novembro de 1998.

Entendemos que estes espaços de discussão antecederam a produção e publicação de importantes documentos como, por exemplo, a Resolução CNE/CEB 02/2001 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Com base nos dados disponíveis nestes documentos e em entrevistas com os professores, apresentaremos o perfil da Educação Especial no nascente Estado de Roraima.

Um documento fundante deste período é o que define a estrutura organizativa do Estado e dentro dela estabelece a Secretaria da Educação, Cultura e Desportos (SECD). Esta Secretaria, em seu Regimento Interno assegura a presença da educação especial como área que dispõe de um órgão gestor em sua estrutura de organização.

O artigo 2º do Regimento Interno da SECD, vincula a Divisão de Educação Especial ao Departamento de Ensino tendo a Divisão de Educação Especial sob sua responsabilidade o Núcleo de Triagem e Avaliação. O Departamento de Ensino tem também sob sua responsabilidade Divisões como as de Assuntos Pedagógicos; Ensino Regular do Interior; Educação Indígena; Ensino Regular da Capital e Ensino Supletivo e tem, como definido em seu artigo 9º (RORAIMA, 1991, p. 5) as seguintes competências:

Programar, orientar, coordenar, controlar e avaliar a execução das atividades referentes à elaboração de currículos e programas, bem como promover a orientação educacional na educação pré-escolar e no ensino de 1º e 2º graus regular, supletivo e especial, de acordo com as Políticas Nacional e Estadual para o ensino.

No artigo 15º são apresentadas, em 14 incisos, as competências da Divisão de Educação Especial e do Núcleo de Triagem e Avaliação. Dentre estas competências, encontram-se previstas todas as atividades relativas ao atendimento pedagógico dos “educandos com necessidades educativas especiais e/ou pessoas com suspeita de deficiência” em todas as áreas (física, mental, auditiva, visual e síndromes) bem como a “superdotação” em todos os níveis de ensino e demais modalidades, como, por exemplo, a educação profissional. Além disso, estabelece que caiba à Divisão de Educação Especial, através de seu Núcleo de Triagem e Avaliação, “executar a triagem, avaliação, diagnóstico e reavaliação” de sua clientela emitindo pareceres técnicos multiprofissionais e “orientações para atendimento socio-psicopedagógico e/ou clínico especializado aos usuários” (RORAIMA, 1991, p. 7 – 8).

Durante a gestão 1991 a 1994, tivemos uma descontinuidade entre os Secretários de Educação Cultura e Desportos. Aldo Gomes da Costa, que já havia atuado como Secretário de Educação no período de 1974 a 1979, no governo de Ramos Pereira e que implantou os primeiros embriões da educação especial na forma de classes especiais em escolas regulares retorna ao exercício na SECD, permanecendo por apenas 01 ano. Ilma de Araújo Xaud, que havia anteriormente atuado como Secretária de Planejamento no governo territorial, acompanha a gestão Ottomar até o final e, por um curto período, também o professor Hildebrando Solano Neves Falcão atua como Secretário de Estado da Educação, Cultura e Desportos.

Estas alterações, entretanto, pouco impactam na educação especial em si já que, entre as equipes responsáveis pela direção da Divisão e dos estabelecimentos especializados pouco se alteram, havendo uma discreta rotatividade, mas quase sempre dentro de um mesmo conjunto de profissionais. Esta rotatividade será a tônica também dos anos seguintes em que profissionais que gerenciam os serviços apenas circulam de uma instituição a outra, retirando-se por aposentadoria, caso de nossas professoras pioneiras Clarice, Clotilde, Célia e Carlota que aposentam-se ao longo da década de 1990.

A estrutura da Divisão de Educação Especial em 1991, além do Núcleo de Triagem e Avaliação, contava com Classes Especiais que dispunham de uma Coordenadoria de Equipe de Classes Especiais; Serviço Itinerante; Sala de Recurso e com Estabelecimentos Especializados: os Centros de Educação Especial de Boa Vista e de Caracará e a Escola de Audiocomunicação. Esses serviços tem, por princípio (RORAIMA, 1991 a)

Prestar atendimento especializado às pessoas portadoras de necessidades especiais – deficientes e superdotados , buscando a superação do segregacionismo para implantar uma integração compartilhada com toda a comunidade educacional.

No tocante à clientela atendida temos uma fragmentação destas pelos diferentes serviços, distribuídas pela caracterização da deficiência apresentada e pelo grau de comprometimento que se entendia apresentar o aluno. Todos os serviços são vinculados diretamente à Divisão de Educação Especial embora, em alguns momentos emergja dos relatórios e das falas de entrevistas, a existência de questões que diretores de unidades especializadas solucionam através de contatos diretos com os gestores da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos, ou setores específicos desta, num salto sobre a hierarquia que compromete internamente as relações interpessoais.

O quantitativo de alunos em atendimento no ano de 1991 indicado em relatório ao final do ano letivo (RORAIMA, 1991a) indica:

Tabela 16 – atendimentos da Divisão de Educação Especial em 1991

| <b>Serviço</b>                                | <b>Número de atendimentos</b> |
|---|-------------------------------|
| <b>Classes especiais – Capital</b>            | 114                           |
| <b>Classes especiais – interior</b>           | 25                            |
| <b>Centro de Educação Especial Boa Vista</b>  | 99                            |
| <b>Centro de Educação Especial Caracarái</b>  | 26                            |
| <b>Escola de Audiocomunicação</b>             | 16                            |
| <b>Sala de recursos</b>                       | 07                            |
| <b>Serviço itinerante- Cegos</b>              | 07                            |
| <b>Total de alunos matriculados</b>           | 195                           |
| <b>Alunos que passaram por triagem</b>        | 252                           |
| <b>Avaliações audiológicas (audiometrias)</b> | 135                           |
| <b>Total de alunos avaliados</b>              | 387                           |

Fonte: relatório das atividades 1991.

Atendendo a essa diversidade de atividades também uma ampla gama de profissionais se incorpora. Além dos professores das salas de aula, agregam-se os fisioterapeutas, psicólogos, fisiatras, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e profissionais de apoio necessários ao desenvolvimento das ações. O quadro de profissionais, considerados apenas os técnicos e professores chega a 63 pessoas, sem contar o pessoal de apoio técnico-administrativo (secretárias, motoristas, equipes de manutenção e limpeza, merendeira, etc). Era assim constituído:

Tabela 17 – Formação de Professores e Técnicos atuantes em 1991

| <b>Área de Formação</b>                       | <b>número</b> |
|---|---------------|
| <b>Fisioterapeuta</b>                         | 02            |
| <b>Fonoaudiólogo</b>                          | 03            |
| <b>Pedagogo</b>                               | 01            |
| <b>Psicólogo</b>                              | 06            |
| <b>Assistente Social</b>                      | 05            |
| <b>Total de técnicos</b>                      | <b>17</b>     |
| <b>Magistério de 2º Grau</b>                  | 13            |
| <b>Estudos Adicionais em DM</b>               | 14            |
| <b>Estudos Adicionais em DA</b>               | 07            |
| <b>Estudos Adicionais em DV</b>               | 03            |
| <b>Estudos Adicionais em EE</b>               | 01            |
| <b>Estudos Adicionais outras habilitações</b> | 04            |
| <b>Licenciatura Curta – Letras</b>            | 02            |
| <b>Licenciatura Plena – Educação Física</b>   | 02            |
| <b>Total de professores</b>                   | <b>46</b>     |

Fonte: Relatório final da Divisão de Educação Especial de 1991.

Em relatório final do governo da primeira legislatura após a criação do Estado, a professora e fonoaudióloga Rosana Roth Magalhães, responsável pela redação final do documento apresentado pela Divisão de Educação Especial, apresenta como objetivo de atuação daquela divisão “a expansão e implantação de novas modalidades de atendimento, visando a qualidade dos serviços [...] bem como a promoção de sua integração à família, à escola e à comunidade” (RORAIMA, 1994). Destaca como área que ganhou impulso, a socialização e divulgação de informações à comunidade no sentido de mostrar a pessoa portadora de deficiência como pessoa com “potencialidades, direitos e deveres como qualquer cidadão”.

Três pontos de destaque ainda no trabalho deste período segundo este relatório são: a continuidade de execução da capacitação de pessoal; a manutenção dos serviços já existentes e o atendimento ao interior do Estado que, mesmo em caráter precário pelas restrições de recursos para o transporte e deslocamento de equipes, dá seus primeiros passos.

A situação, neste quadriênio, aponta para a necessidade ainda de construção de estruturas físicas. O Centro de Educação Especial passa, por sua primeira grande reforma e ampliação, ficando quase um semestre sem oferecer atendimentos; a Escola de Audiocomunicação permaneceu instalada em condições precárias, sofrendo apenas reformas parciais de adequação de seus espaços às demandas de expansão da clientela e o Centro de Educação Especial de Caracará ganha, em dezembro de 1993, prédio próprio.

Dadas as especificidades de cada serviço e a trajetória peculiar com que se desenvolvem até o final da década, trataremos nos próximos tópicos, de cada um dos serviços pontualmente em seu desenvolvimento até 2001. Antes, entretanto, entendemos ser relevante destacar alguns encaminhamentos vivenciados nos processos de normatização da área e em suas orientações legais que acabam refletindo nas atividades finais dos serviços.

Entendemos que as diretrizes gerais e a normatização legal da educação especial estejam inseridas em um contexto mais amplo da legislação nacional e mundial cujas análises vem sendo desenvolvidas por pesquisadores expressivos da área como Kassar (2009), Prieto (2008), Garcia (2008) e Mendes (2006) entre outros, razão pela qual, neste trabalho, focaremos nossa atenção na normatização legal que se prolifera nesta década, no âmbito do Estado de Roraima, já que mesmo não tendo mais o perfil de gestão direta que o Território tinha, a dependência financeira dos recursos federais, faz com que siga-se *par e passo* as políticas do governo federal.

Em 1992, o Conselho Estadual de Educação<sup>85</sup> aprova a Resolução 02/1992, que dispõe sobre as Normas Gerais para a Educação Especial no Estado de Roraima, alterando a Resolução 15/1978, que tinha o mesmo objetivo. Dentre as principais alterações que identificamos entre uma e outra resolução (Anexos I e J) estão:

- Alteração na denominação da clientela de *excepcionais* para *pessoas com necessidades educativas especiais* tornando-a compatível com a terminologia adotada em outros instrumentos de legais daquele período;
- Definição da caracterização educacional do aluno como portador de necessidades educativas especiais, apontando que esta deva ser feita por equipe do Núcleo de Triagem e Avaliação da SECD e não por especialistas credenciados como anteriormente estabelecido;
- Definição do objetivo da educação especial como responsável por promover programas e serviços educacionais ao portador de necessidades educativas especiais que oportunizem a integração social dessas pessoas, indo além do genérico “dar condições” de integração à comunidade da Resolução anterior, mostrando o processo de amadurecimento que a área vinha sofrendo;
- Incorporação da existência de Classes Especiais e Salas de Recursos para apoio aos alunos integrados nas escolas de ensino regular, ficando ambas sob orientação da Divisão de Educação Especial e não mais diretamente vinculadas à Secretaria de Educação como previsto anteriormente.

Os demais pontos da Resolução de 1992, sofreram pequenos ajustes à nova realidade e dimensão que a Educação Especial atingiu após 15 anos de existência, sem alterar, entretanto, o cerne de sua concepção que é o de Integração dos alunos “portadores de necessidades educativas especiais” nos serviços a depender das condições peculiares desses. É uma lógica coerente com as concepções e diretrizes vigentes na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), que ainda não haviam trazido à discussão a perspectiva de Inclusão de todos na rede regular de ensino.

A Resolução do Conselho Estadual de Educação de 1992, reitera a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação de realizar as ações de educação especial. Ainda na década

---

<sup>85</sup> Assinam essa Resolução os Conselheiros Maria da Conceição Marinho da Silva, Assinete do Carmo Melo dos Reis, Iolanda Honorato de Souza, Maria de Lourdes de Souza Falcão, Ana Sandra Nascimento Queiroz, Hélvia Maria Teixeira, Hady Dias de Medeiros e Adolfo Moratelli.

de 1990 um conjunto expressivo de Pareceres sobre Projetos e Ações é emitido pelo Conselho Estadual de Educação, a maior parte deles tendo como interessado - que provoca a abertura de processos de análise das temáticas -, a própria Divisão de Educação Especial.

Para melhor visualização apresentamos um quadro sinóptico com essas Resoluções:

Quadro 06 – Pareceres do Conselho Estadual de Educação -1994 a 1996

| <b>Parecer</b>                   | <b>Assunto</b>   | <b>Mérito e Decisão</b>   |
|----------------------------------|--|---|
| <b>07/94<br/>de<br/>26.07.94</b> | Proposta inclusão de itens ou disciplinas acerca dos portadores de necessidades especiais no currículo do curso magistério 2º Grau | Que as discussões referentes a este tema sejam realizadas em parceria entre a Divisão de Educação Especial e a equipe da Escola de Formação de Professores  |
| <b>20/96<br/>de<br/>23.05.96</b> | Projeto de Apoio ao Portador de necessidades especiais no mercado de trabalho  | Aprova o Projeto caracterizando-o como ação importante ao aliar a preparação profissional à ação educativa com vistas à inserção das pessoas portadoras de necessidades especiais no mercado de trabalho.   |
| <b>24/96<br/>de<br/>23.05.96</b> | Proposta de atendimento a portadores de deficiência visual   | Aprova a proposta considerando que esta procura orientar e sistematizar o atendimento educacional especializado desenvolvido na Sala de Recursos e Serviço Itinerante destinado à clientela alvo. Considera que a mesma contempla as diversas áreas do desenvolvimento humano e faixas etárias da clientela.  |
| <b>42/96<br/>de<br/>18.07.96</b> | Projeto Alternativas Educacionais  | O projeto propõe a contratação de alunos de 3º e 4º anos de Magistério como auxiliares em classes de Educação Especial e Serviços Especializados, com aproveitamento da carga horária como estágio do curso. O Conselho aprova a atuação dos alunos como auxiliares, mas sem o direito de aproveitamento da carga horária como estágio. Recomenda estudos com vistas à realização de um ano de Estudos Adicionais em Deficiência mental no curso de Magistério. |
| <b>47/96<br/>de<br/>27.08.96</b> | PATEFE – Programa de Assistência Técnica em Educação Física Especial   | Aprova o programa considerando que este objetiva oportunizar aos portadores de deficiências o acesso a prática regular de educação física e áreas afins, objetivando desenvolver suas potencialidades e favorecer sua atuação no meio social do qual faz parte. Entende que o mesmo favorece a melhoria de sua qualidade de vida por meio das atividades físicas, desportivas, recreativas e de lazer.  |
| <b>49/96<br/>de<br/>27.08.96</b> | Projeto Estudos Adicionais em Educação Especial / Deficiência Mental   | Referindo-se ao Parecer 3183/77 do CFE, recomenda a realização do curso pela Escola de Formação de Professores recomendando adequações na grade curricular para que esta fique compatível com as determinações daquele Parecer.   |
| <b>61/96<br/>de<br/>21.11.96</b> | Projeto Estudos Adicionais em Educação Especial / Deficiência Mental   | Considerando o atendimento das exigências referentes à reformulação da grade curricular, aprova a realização do curso.  |

Fonte: Documentos originais do CEE.

A efetividade do encaminhamento das recomendações desses Pareceres, apontando para uma real interlocução entre o Conselho Estadual de Educação e a Divisão de Educação Especial pode ser observada em documentos que localizamos: em memorando de 17 de dezembro de 1996 a Diretora da Divisão de Educação Especial, neste momento a fonoaudióloga Rosaete de Souza Saldanha, solicita à Escola de Formação de Professores a

“inclusão de disciplina específica que fundamente a Educação Especial no curso de Formação de Professores”, onde eram habilitados os professores de 1ª a 4ª séries<sup>86</sup>; em 27 de novembro de 1996 é publicado Edital de Matrícula para o Curso Estudos Adicionais em Educação Especial – *Deficiência Mental*, nos dois casos, temas que haviam sido pautados em processos encaminhados ao Conselho Estadual de Educação.

O curso de Estudos Adicionais em Educação Especial – Deficiência Mental, realizado na Escola de Formação de Professores de Boa Vista, ofereceu 80 vagas a princípio para professores com formação no curso de 2º grau-Magistério, preferencialmente atuantes na área da Educação Especial (os não atuantes só teriam sua matrícula aceita caso houvesse vagas não preenchidas pelos professores em exercício na educação especial).

Em entrevista realizada em pesquisa anterior (SIEMS, 2008) uma das professoras relata que cursou os Estudos Adicionais em Educação Especial por ser esta a única oferecida na área naquele momento. Seu interesse inicial seria pela Educação Infantil mas, não havendo ofertas nessa área, cursa o Adicional em Educação Especial e permanece na área. Em 2012 inclusive, esta mesma professora assume a Direção do Centro de Educação e Atendimento Especializado Denise Messias Santos.

Somente em 2002 viria a ser aprovada pelo Conselho Estadual de Educação a Resolução 33/02 que aprova as normas regimentais básicas para os estabelecimentos de ensino público do Estado de Roraima em que a Educação Especial encontra-se inserida em quatro artigos - do 54º ao 57º em Seção própria em que se apresenta a natureza da Educação Especial, suas características, formas de desenvolvimento e serviços integrantes.

Ao longo da década, a promulgação de outras leis e decretos se dá, extrapolando os limites das atividades educacionais. Dentre estas destacamos:

- Lei Municipal 308 de 04 de outubro de 1992 que regulamenta os critérios para admissão de pessoas portadoras de deficiência no quadro de pessoal do município e dá outras providências;
- Lei Estadual nº 092 de 20 de setembro de 1995 que dispõe sobre a eliminação de obstáculos ao acesso de deficientes físicos temporários ou permanentes aos bens Públicos Estaduais e dá outras providências;

---

<sup>86</sup>Essa inserção efetivamente acontece e, nos anos de 1998 e 1999 eu mesma fui contratada a ministrá-la para as turmas de primeiro ano do Curso de Magistério. Uma aula semanal para os alunos iniciantes na formação para o ensino de séries iniciais do ensino de 1º grau.



Ambas acompanham legislações já definidas em âmbito federal, da mesma forma que os pareceres do Conselho Estadual de Educação reportam-se, de maneira geral, à organização dos serviços já existentes e a projetos e áreas de atuação que vinham sendo implementados para o atendimento das pessoas com deficiência.

Começaremos a percorrer o histórico de desenvolvimento desses setores na primeira década de implantação do Estado de Roraima, pela apresentação das atividades desenvolvidas no âmbito do Núcleo de Triagem e Avaliação, em seguida apresentaremos a trajetória da “escolinha do Parque Anauá” e, em sequência, os demais serviços oferecidos.

### **6.1.1 Núcleo de Triagem e Avaliação e a caracterização do portador de necessidades educativas especiais**

Entre os anos de 1984/85 há o registro da existência de atividades do Setor de Triagem e Diagnóstico (SETRID). Este setor que nasce no interior da Coordenação de Educação Especial da Divisão de Educação Especial assim é definido em material de divulgação, por seus profissionais:

SETRID é um serviço realizado por uma equipe multidisciplinar para triagem, avaliação e diagnóstico de alunos com problemas no ensino-aprendizagem e/ou suspeita de deficiência mental, física e sensorial.

Formada por uma equipe em que atuavam Assistente Social, Psicólogo, Fonoaudióloga e Pedagoga, solicitava, quando necessário, exames complementares nas áreas, médica, fisioterápica e audiológica. Para agendamentos de avaliação, a equipe pautava-se em encaminhamentos feitos por unidades escolares que preenchiam um formulário com informações que subsidiassem a equipe. Atendia-se também por demanda da família, em especial no caso de crianças mais novas, ainda não inseridas em espaço escolar. São critérios indicados pelos técnicos para encaminhamento em documento do ano de 1992:

Os clientes encaminhados por unidades escolares deverão ser acompanhados obrigatoriamente de relatórios de encaminhamento obedecendo aos seguintes critérios básicos:

- a) Escolar a partir de 9 anos de idade, com três ou mais repetências na 1ª série, que apresente problemas no processo ensino-aprendizagem;
- b) Escolar de qualquer idade que já tenha sido avaliado por especialista na área e que tenha hipótese diagnóstica de quadro com deficiência de alguma natureza (mental, física ou sensorial);

c) Escolar com idade inferior a 9 anos, sem repetências, mas com dificuldades no processo ensino-aprendizagem apresentando três ou mais das características apresentadas a seguir....

As características a serem observadas pelos professores e que tornariam possível o atendimento por parte da equipe multidisciplinar do SETRID, referem-se a uma ampla diversidade de aspectos. Na tentativa de evitar a indução a um entendimento parcial do processo, apresentaremos a seguir o que recomenda a equipe *ipsis literis* de forma a subsidiar a análise do próprio leitor:

1. Atitudes que não são próprias de sua faixa etária;
2. Ser bastante dependente;
3. Cansa-se facilmente no desempenho das atividades;
4. É esquecida
5. Tem tiques;
6. É distraída;
7. É geralmente rejeitada pelos colegas;
8. Não consegue concentrar-se nas atividades;
9. Tem ataques;
10. Não consegue seguir ordens simples;
11. Não consegue distinguir a direção dos sons;
12. Vocabulário inadequado para sua faixa etária;
13. Irritações crônicas dos olhos indicadas por olhos lacrimejantes, pálpebras avermelhadas, inchadas, etc.;
14. Esfregar os olhos, franzir ou contrair o rosto quando olha objetos distantes;
15. Excessiva cautela no andar, correr raramente e tropeçar sem razão aparente;
16. Desatenção anormal durante trabalhos no quadro de giz;
17. Pestanejar excessivamente, sobretudo durante a leitura;
18. Segurar habitualmente o livro muito perto, muito distante ou em outra posição incomum durante a leitura;
19. Olhar muito para os lábios de quem fala;
20. Pedir para que falem mais alto ou que repitam o que foi dito
21. Trocar letras quando escreve;
22. Trocar ou omitir fonemas quando fala;
23. Ter dificuldades para compreender o que é dito em voz baixa, à distância ou em ambientes ruidosos;
24. Parecer desatento, não entendendo o que lhe falam;
25. Ter dificuldades em se fazer compreender;
26. Ser irrequieto, desinteressado pelas atividades repetitivas ou rotineiras em sala de aula;
27. Ser distraído, curioso e querendo discutir outros assuntos ou atividades exploratórias;
28. Ter talentos e habilidades específicas para artes plásticas, cênicas, musicais e outras;
29. Apresentar aptidão acadêmica específica (leitura, matemática, ciências, desenho, etc.);
30. Dar respostas pouco usuais, que exigem maior complexidade em sua formulação.

Identificados três ou mais desses comportamentos a criança seria encaminhada para avaliação pela equipe multidisciplinar. O diagnóstico tomava por base a perspectiva que embasava o encaminhamento de alunos à educação especial daquele momento histórico.

Entre as estratégias de avaliação que verificamos, destacam-se as análises de desempenho em perspectiva clínica e de quantificação de capacidades intelectuais, aplicando-

se testagem e medição de Quociente de Inteligência, conforme pudemos verificar em laudos de alunos encaminhados às escolas que nos foi possível localizar.

A organização do atendimento por parte da equipe multidisciplinar é semelhante às descrições existentes quanto à rotina de atividades em anos posteriores: três dias de atendimento ao público, um dia dedicado ao estudo de casos ou estudos em equipe; um dia dedicado à elaboração de súmulas.

Uma peculiaridade que nos chamou atenção foi o fato de encontrarmos, na documentação que explica a constituição e processo de funcionamento do SETRID, dois anexos: em um deles o modelo de “ficha de encaminhamento”, com orientações quanto às características a serem observadas; em outro uma cópia da Declaração dos Direitos do Deficiente Mental (ONU, 1971), mostrando o trabalho da equipe em fomentar junto à comunidade um novo olhar sobre as pessoas com deficiência.

Em 1991, a triagem e avaliação surge como ação do setor que substitui o SETRID, o Núcleo de Triagem e Avaliação (NTA), já instalado no mesmo prédio onde funciona a Divisão de Educação Especial da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos. Sua equipe conta com 08 profissionais, sendo 03 deles de apoio administrativo e os demais Psicólogos (02), Assistente Social, Fonoaudiólogo e Pedagoga, com a função de avaliar e encaminhar as pessoas suspeitas de serem portadoras de necessidades educativas especiais e encaminhá-las ao serviço educacional que melhor se compatibilizasse com seu perfil.

Nas indicações da equipe que desenvolve as ações nos anos 1993/1994 vemos a manifestação do interesse em orientar as atividades de triagem a partir da priorização do aspecto educacional, adotando uma “linha de pensamento que procura ver a pessoa humana de forma global, sem valorizar aspectos isolados, como determinantes para um encaminhamento a um serviço especial” (RORAIMA, 1994). Em materiais produzidos por esse grupo de profissionais em anos posteriores, encontramos referências diretas a conceitos vigotskianos e, no acervo do setor, cópias de textos e livros deste campo teórico. No relatório de atividades do NTA de 1997, assim a equipe se manifesta:

No decorrer destes dois últimos anos o Núcleo de Triagem e Avaliação, vem fundamentando a sua avaliação educacional no enfoque sócio-histórico, numa abordagem interacionista dialética, baseada na teoria de Vygotsky e seus principais seguidores: Lúria e Leontiev que enfatizam o papel da interação social ao longo do desenvolvimento, considerando que o sujeito, ao nascer, é herdeiro de toda a evolução cultural e o seu desenvolvimento acontece em função das características do meio social em que vive.

O processo de triagem dos alunos e o encaminhamento aos serviços acompanham as alterações de concepção que a área sofre e é, de maneira geral, foco de debates nas relações com os serviços. Entre os documentos encontrados há materiais que explicitam esse conflito com relatórios elaborados por profissionais das escolas solicitando o encaminhamento de alunos ao ensino especializado e profissionais do Núcleo, explicitando seu entendimento de que determinados alunos, embora com perfil que causa estranheza ou incômodo à escola, não apresentam perfil de alunos cuja matrícula só possa ser efetivada fora do ensino regular, mesmo no quadro de concepção integracionista que acompanhava as ações da educação especial da época. Como resposta a uma escola em que se verificou esse tipo de situação, os profissionais do NTA assim se manifestam:

A avaliação educacional realizada por esta equipe multidisciplinar (Assistente Social, Pedagogo, Psicólogo) dissocia-se do modelo de avaliação médica, que busca a causa orgânica e que leva a etiquetar as pessoas, perdendo sua singularidade. Não trabalhamos com rótulos, enumeração de sintomas; objetivamos descobrir o processo de desenvolvimento, de aquisição de conhecimentos, a maneira como o sujeito lida com a linguagem oral e escrita, além de outros conhecimentos, e a partir daí descobrir potencialidades e maneiras de trabalhar com o homem, uma vez que, este é um ser cultural, infinito e inacabado, pois seu desenvolvimento evolui com o tempo de vida.

Em alguns casos é possível alcançar um consenso quanto ao entendimento de ser o ensino regular o melhor espaço de matrícula do aluno, a partir do compromisso de a Divisão de Educação Especial manter apoio com a realização de visitas sistemáticas de acompanhamento e orientação ao professor do ensino regular. Lamentavelmente, em todos os relatórios que analisamos, as condições de transporte aparecem como um dos gargalos do serviço, não sendo assegurado aos técnicos meios de realização de visitas às escolas na regularidade necessária, o que faz supor que o apoio técnico ao ensino regular não fosse realizado a contento e isto se constituísse em razão, entre outras, para que algumas escolas “rejeitem” ou acolham com ressalvas a presença de determinados alunos.

Não dispomos de dados ano a ano, mas apresentamos aqui as informações obtidas a partir de relatórios da Divisão de Educação Especial, dos anos de 1991, 1997 e 2000. Nestes mapas observamos uma relativa constância no volume de profissionais técnicos que atuam diretamente no Núcleo, entre 04 a 05 técnicos com formações em Psicologia, Pedagogia, Assistentes Sociais e em alguns momentos Fonoaudiólogo ou Fisioterapeuta. Além disso, há relativa regularidade nos encaminhamentos principais: ensino especializado, ensino regular e classes especiais.

Tabela 18 – Perfil do Núcleo de Triagem e Avaliação: atendimentos, profissionais e encaminhamentos

|  | 1991       | 1997       | 2000       |
|--|------------|------------|------------|
| <b>Profissionais atuantes (técnicos)</b>       | 05         | 04         | 04         |
| <b>Atendimentos realizados</b>                 | <b>292</b> | <b>151</b> | <b>209</b> |
| <b>Encaminhamentos ao ensino regular</b>       | 108        | 79         | 100        |
| <b>Encaminhamentos ao ensino especializado</b> | 25         | 24         | 34         |
| <b>Encaminhamentos à classe especial</b>       | 67         | 14         | 29         |
| <b>Outros*</b>                                 | 92         | 33         | 25         |

\* Orientação Técnica, casos pendentes, retorno, etc.

Fonte: relatórios de atividade setorial anos 1991, 1997 e 2000.

Em termos de atendimentos totais ano a ano identificamos um número elevadíssimo de atendimentos no ano de 1991, não tivemos acesso ao detalhamento dos dados de 1992 a 1994, mas os relatórios indicam que, neste período, o Núcleo passou por uma reforma em sua rede física e adotou um sistema de trabalho que utilizava uma pré-triagem para auxiliar na diferenciação entre a clientela do ensino regular e do ensino especializado que demandariam análises mais criteriosas. Os dados totais de atendimentos identificados são:

Tabela 19 – Atendimentos do Núcleo de Triagem e Avaliação por ano

| <b>Atendimentos totais por ano</b> |            |            |            |            |            |            |
|------------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| <b>1991</b>                        | 1994       | 1995       | 1996       | 1997       | 1998       | 2000       |
| <b>292</b>                         | <b>171</b> | <b>182</b> | <b>142</b> | <b>151</b> | <b>188</b> | <b>209</b> |

Fonte: Relatórios finais de atividade dos respectivos anos. Nos demais não encontramos informações numéricas

No ano de 2000 o relatório apresentado traz outro elemento que não nos será possível cotejar com anos anteriores por não terem sido localizados dados dessa natureza em outros relatórios, mas que nos dão indicativos da situação vivenciada pela área, na relação com as escolas que fazem os encaminhamentos para triagem e avaliação neste período. Indicando as áreas de excepcionalidade <sup>87</sup> atendidas temos:

<sup>87</sup> Optamos por manter aqui a expressão utilizada no próprio relatório do Núcleo de Triagem 2000.

Tabela 20 – Áreas de Excepcionalidade atendidas em 2000/2001

| <b>Área de excepcionalidade</b>       | <b>2000</b> | <b>2001</b> |
|---------------------------------------|-------------|-------------|
| <b>Síndrome de Down</b>               | 06          | -           |
| <b>Síndrome de West</b>               | 03          | -           |
| <b>Paralisia Cerebral</b>             | 11          | -           |
| <b>Deficiência Mental</b>             | 39          | 45          |
| <b>Deficiência Múltipla</b>           | 04          | 03          |
| <b>Deficiência Visual</b>             | 04          | 02          |
| <b>Deficiência Auditiva</b>           | 14          | 08          |
| <b>Deficiência Física</b>             | 03          | -           |
| <b>Dificuldade de Ordem Emocional</b> | 01          | -           |
| <b>Problemas de Conduta</b>           | 10          | 20          |
| <b>Dificuldades de Aprendizagem</b>   | 102         | 81          |
| <b>Autismo</b>                        | -           | 01          |
| <b>Altas habilidades</b>              | -           | 01          |

Fonte: Relatório de atividades do Núcleo de Triagem e Avaliação 2000 e 2001

Cotejando esses dados com os relatos dos professores, dos técnicos e a literatura da área, verificamos uma coerência com a predominância de casos que são casos tidos pela escola como de crianças com perfil de ‘anormalidade’, mas que quando submetidos à avaliação psicopedagógica e, em alguns casos clínica, não apresentam qualquer indicativo de se constituírem em clientela do ensino especializado, apenas alunos que demandavam maiores investimento na diversificação de práticas pedagógicas para seu sucesso escolar.

É também uma das primeiras referências ao surgimento de diagnóstico de aluno com Altas Habilidades, mas sem indicações de oferta de nenhum serviço específico na área, mesmo tendo-se registrado a oferta de cursos com esta temática, oferecido a professores e técnicos em anos anteriores.

A grande massa de alunos atendida no Núcleo de Triagem e Avaliação apresentava um perfil que recomendava sua inserção em turmas de ensino regular, mesmo antes de darem-se as alterações na legislação e normatizações nacional e mundial no sentido de realização de processos de Inclusão de todos os alunos no ensino regular, com um perfil genérico de Dificuldades de Aprendizagem que, partindo do foco em que o único atendido é o aluno, não nos permite avaliar até que ponto temos o estabelecimento dessas dificuldades como decorrência de falhas no processo de ensino ou de um ambiente de convívio das crianças avaliadas, eventualmente pobres em estímulos relativos ao universo dos saberes escolares.

Dois outros elementos se destacam neste relatório do ano de 2000: uma forte presença de avaliações de alunos de municípios do interior (quase ¼ do total de atendimentos

realizados) e envolvimento de alunos de 05 municípios (Caracaráí, Bonfim, Alto Alegre, Caroebe e São João da Baliza).

Além disso, os encaminhamentos realizados para exames complementares envolvem uma ampla gama de procedimentos, conforme podemos observar na tabela a seguir:

Tabela 21 – Número de encaminhamentos para exames complementares

|                                  |           |
|----------------------------------|-----------|
| <b>Exame oftalmológico</b>       | <b>04</b> |
| <b>Exame neurológico</b>         | 30        |
| <b>Exame audiométrico</b>        | 03        |
| <b>Avaliação fonoaudiológica</b> | 09        |
| <b>Avaliação Psicológica</b>     | 02        |
| <b>Total de encaminhamentos</b>  | <b>48</b> |

Fonte: Relatório de atividades Núcleo de Triagem e Avaliação 2000

Além das atividades de atendimento direto dos alunos encaminhados ao Núcleo de Triagem e Avaliação, as equipes que atuam na área desenvolvem também outras atividades, como, por exemplo, visitas às escolas de ensino especializado, em alguns casos avaliando alunos, em outro debatendo com colegas os casos ali presentes, no intuito de encontrar caminhos de atuação pedagógica.

Há ainda o registro de outro processo que é a realização de avaliações diretamente em algumas escolas e de visitas a escolas e creches, com o objetivo de conhecer os procedimentos pedagógicos para possível inclusão da clientela da educação especial; visitas domiciliares e ao interior para realização de avaliações, bem como a intermediação para que famílias tivessem acesso a consultas em hospitais da rede pública.

É um leque de ações amplo, que vai bem além do processo de avaliações e emissão de laudos/súmulas e pareceres que subsidiassem o processo de matrícula dos alunos. Entendemos que a interlocução dessa equipe com o sistema escolar, instaladas no espaço da Secretaria Estadual de Educação em constante acompanhamento com o cotidiano das salas de aulas, os professores e gestores favorece muito que o trabalho mesmo dos psicólogos, por exemplo, os colocasse como Psicólogos Escolares, mais do que como psicólogos cujo foco se dá na interlocução mais profunda com a base clínica da formação.

A perspectiva sócio histórica assumida como base conceitual de análise dos casos pela equipe, em seus diferentes perfis de formação (psicologia, pedagogia e assistência social, por exemplo) e este assumir claramente uma concepção filosófica de homem e mundo, integrada a um processo semanal de estudos da teoria e dos casos encontrados nos parece altamente

enriquecedor do processo de trabalho e da busca de crescimento e construção de uma prática que pudesse efetivamente contribuir com processos pedagógicos.

### **6.1.2 Centro de Educação Especial de Boa Vista: o distanciar dos olhos**

A construção do prédio do Centro de Educação Especial no Parque Anauá foi visto pelos profissionais pioneiros dos serviços como uma importante conquista da área, mesmo que instalado em uma área que, a princípio, não atendeu às expectativas dos profissionais. A professora Maria Mirna, na fala em que se reportava ao fato de que “*Era longe...*”, já apontava ali um aspecto que ao final do processo vimos se consolidar: o Parque Anauá como área de isolamento das pessoas com deficiência, contribuindo para tornar invisíveis, distantes dos olhos da comunidade, aqueles que apresentavam comprometimentos mais expressivos em seu desenvolvimento.

Depois de acolher, em 1984, a todos os alunos considerados como clientela da educação especial, com todo tipo de deficiências e transtornos de desenvolvimento, o Centro de Educação Especial vai gradativamente fragmentando os serviços de acordo com a deficiência apresentada por cada aluno.

Encaminha para outros espaços os alunos com deficiências sensoriais e seus professores e encaminha para Classes Especiais aqueles que apresentavam perfil de menor comprometimento físico e/ou intelectual. Assim, no Parque Anauá permanecem apenas os alunos com maiores limites motores, cognitivos, de comportamento e de desenvolvimento, alunos que, em muitos casos causam impressão negativa na comunidade, por carregaram explicitamente em seus corpos as marcas de suas singularidades, entendidas como ‘defeitos’. Em um histórico produzido em 1991, temos a seguinte descrição:

Desde 1988 que o Centro atende apenas a seguinte clientela: deficientes mentais treináveis e os portadores de múltiplas deficiências, distribuídos em turmas de Pré-escolar (04 a 13 anos) e em turmas de oficinas pedagógicas (a partir dos 14 anos). Também é realizado o serviço de intervenção precoce (crianças de 0 a 3 anos) embora precariamente.

Em 1991 o perfil dos alunos descritos em relatório indica a matrícula de 99 alunos sendo 58 deles categorizados como alunos com deficiência mental treinável, 26 com deficiência múltipla e 15 alunos em atendimento de Estimulação Precoce. A denominação adotada nestes dados segue as informações do Relatório Final de 1991 (RORAIMA, 1991 a),



mas diverge um pouco de uma categorização mais específica que emerge nas falas de entrevista das professoras e da trajetória que vinha se delineando em anos anteriores, em que a existência de alunos com autismo e paralisia cerebral, ou síndromes, já havia sido identificada e para os quais já se haviam constituído salas para atendimento das necessidades específicas desses alunos.

O registro ao atendimento de Estimulação Precoce é encontrado como ação do Centro de Educação Especial até o ano de 1995. Este ocorre, como relatado pelos profissionais, de maneira precária, em que as crianças recebiam basicamente o atendimento de fisioterapia. Posteriormente, no tópico em que trataremos da questão da Estimulação Precoce, aprofundaremos este tema.

Outro destaque dado pelos profissionais, se refere à questão dos alunos com paralisia cerebral. O relatório do setor de fisioterapia do Centro de Educação Especial de 1991 indica que em 1985, diante de um impasse surgido em decorrência das necessidades específicas dos alunos com Paralisia Cerebral, optou-se pela abertura de uma classe experimental constituída somente por crianças portadoras de Paralisia Cerebral. Após a avaliação de toda a equipe técnica, do perfil dessas crianças, definiu-se que:

duas crianças frequentariam o Ensino Regular do estado, hoje em classes de alfabetização. As restantes passariam a frequentar o Centro de Educação Especial, formando-se uma classe com 4 crianças com atendimento a nível pré-escolar e AVD's. No ano seguinte surgiu a necessidade de uma segunda classe para crianças portadoras de Paralisia Cerebral sendo a formação destas classes um trabalho pioneiro no estado. Hoje as dificuldades começam a surgir. A dificuldade maior é no repasse de informações aos professores, falta de bibliografia e [...]distância dos centros mais avançados dificultando a participação dos professores e técnicos em cursos e seminários devido ao alto custo.

No segundo semestre letivo de 1991 o Centro sofre sua primeira reforma que só é concluída no mês de outubro, período em que as atividades ficam paralisadas, o que ocasiona, juntamente com a irregularidade do transporte dos alunos, expressiva evasão dos alunos.

Em todos os relatórios tanto deste ano, quanto de anos posteriores há referências às dificuldades e alto absenteísmo registrado em função da inoperância ou irregularidade do transporte. Como já relatado analisa-se como de “acomodação” a postura das famílias de só enviar ao Centro de Educação Especial os alunos quando o transporte os fosse buscar em casa. No Parque Anauá essa situação se agrava, por estar localizado em área praticamente inacessível para os que dependessem de transporte público.

Na fala de uma assistente social, ela registra o fato de, estando restrita a frequência aos alunos cujos pais dispunham de veículo próprio, poucas serem as atividades a serem desenvolvidas pela Assistente Social neste período.

Um mapa comparativo apresentado por Clarice Diniz, então Diretora do Centro de Educação Especial no final de 1991, indica que dos 190 dias letivos previstos, apenas em 81 deles o transporte esteve disponível para a equipe sendo inclusive 10 desses dias de disponibilidade do transporte, dias de recesso escolar. Indica ainda que apenas 20% dos alunos frequentaram as aulas, uma vez que não dependiam do ônibus para vir a escola.

Uma curiosidade observada nos documentos é o fato de que, enquanto os papéis mantinham no cabeçalho a denominação de Centro de Educação Especial, os carimbos de diretor, por exemplo, e demais momentos em que se faça referência àquele espaço nos textos internos costumeiramente se referem à *Escola de Educação Especial*, mantendo os documentos, de maneira associada, as duas denominações (Anexos J e K).

Outros relatórios localizados trazem informações com as quais buscamos traçar uma trajetória destes atendimentos em termos quantitativos. Este só não se dá em perfil linear, pela indisponibilidade de dados ano a ano. Com os documentos de que dispomos, temos o seguinte volume de alunos atendidos no Centro de Educação Especial de Boa Vista:

Tabela 22 – Atendimentos do Centro de Educação Especial por área/ano

| Área de deficiência                         | 1991      | 1994       | 1995       | 1996       | 1997       | 1998       | 2000       | 2001       |
|---|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| <b>Deficiência mental</b>                   | 58        | #          | 85         | 92         | 97         | #          | #          | 134        |
| <b>Deficiência Múltipla</b>                 | 26        | #          | 09         | 40         | 35         | #          | #          | 62         |
| <b>Educação Precoce</b>                     | 15        | #          | 28*        | -          | -          | -          | -          | -          |
| <b>Paralisia cerebral</b>                   | -         | #          | 20         | 09         | 12         | #          | #          | -          |
| <b>Portador de condutas típicas/autismo</b> | -         | #          | 08         | 08         | 08         | #          | #          | 11         |
| <b>Total</b>                                | <b>99</b> | <b>145</b> | <b>150</b> | <b>149</b> | <b>152</b> | <b>176</b> | <b>196</b> | <b>208</b> |

Fonte: Relatórios finais de atividade

\*O atendimento de “educação precoce” é transferido em 1996 para o Centro de Estimulação Precoce, instalado no mesmo prédio onde até então funcionava a Escola de Audiocomunicação, transferida para uma área na Escola Costa e Silva.

# Dados não localizados

Observa-se aqui a prevalência de alunos com deficiência mental e múltipla, casos em que o comprometimento intelectual também provavelmente estaria associado. Para o exercício 1998 a 2001 as situações de paralisia cerebral não foram apontadas, mas não dispomos de referências específicas quanto ao encaminhamento dado a estes alunos, se teriam sido incluídos na rede de ensino ou se foram incluídos nos casos de alunos com deficiência múltipla, sempre um risco na tênue linha que separa as categorizações de seres humanos.

Outra forma de mapeamento dos alunos do Centro de Educação Especial é aquele em que se apresentam os espaços que estes ocupam por tipo de serviço e deficiência. Neste formato e com estas informações, nesta década, só encontramos o do ano de 1997:

Tabela 23 – Alunos atendidos no CEE por área de deficiência e situação acadêmica

|                               | DM | DMU | PC | Autismo | Total |
|-------------------------------|----|-----|----|---------|-------|
| <b>Pré-Escolar</b>            | 41 | 29  | 10 | 08      | 88    |
| <b>Pré-Oficina pedagógica</b> | 17 | 02  | -  | -       | 19    |
| <b>Oficina Pedagógica</b>     | 29 | 01  | -  | -       | 30    |
| <b>Alunos transferidos</b>    | 02 | 01  | -  | -       | 03    |
| <b>Alunos desistentes</b>     | 07 | 02  | 02 | -       | 11    |
| <b>Óbitos</b>                 | 01 | -   | -  | -       | 01    |
| <b>Total de matriculados</b>  | 97 | 35  | 12 | 08      | 152   |

Fonte: Relatório final do Centro de Educação Especial de 1997

Estes mapeamentos quantitativos nos dão alguns indicativos da trajetória vivenciada no cotidiano das atividades do Centro de Educação Especial. A prevalência dos serviços está posta nos serviços tidos como pré-escolar e pré-oficina, em que a tônica das ações era o preparatório para atividades que posteriormente viriam a ser desenvolvidas nas escolas regulares ou na nascente Unidade de Capacitação e Produção (UCP) da Secretaria do Trabalho e Bem Estar Social (SETRABES).

A UCP passa gradativamente a concentrar em seus serviços a clientela de maior idade cujos limites de desenvolvimento acadêmico tivessem sido atendidos no âmbito do Centro de Educação Especial, com atendimentos em perspectiva de profissionalização e de terapia ocupacional.

Nos dados apresentados é possível identificar a trajetória sempre ascendente do número de alunos matriculados, mesmo considerando-se que, a cada período um determinado perfil de clientela é deslocado para outra unidade. Embora o Estado registre um crescimento populacional elevado nesta década, o crescimento dos alunos da educação especial segue uma trajetória de crescimento mais acentuado, com a duplicação dos alunos do Centro, e uma especialização dos perfis em alunos com Deficiências Mentais mais profundas, Deficiências Múltiplas, Paralisia Cerebral e Autismo.

A questão do Autismo é alvo de uma atenção específica no período. Registramos a atividade desenvolvida pela AMA em 1989 e as primeiras discussões ocorridas neste período. Como nos conta a professora Rosana Magalhães referindo-se ao momento em que atuou com o professor Aldo Costa, então Secretário de Estado da Educação e Cultura:

*“A gente percebeu, na Escola de Educação Especial, que tinha alunos com esse perfil. Alunos já diagnosticados inclusive, com diagnóstico clínico de autismo. E não existia trabalho específico. E eu na época, foi uma das primeiras coisas que eu fiz quando estive lá na Secretaria. Eu fui e pedi para*

*falar com o Secretário e coloquei para ele: “Nós temos uma clientela com esse perfil, não temos um trabalho nessa área. Não existe no Estado”. E ele perguntou para mim: “e isso compete a vocês?” Eu falei: “talvez nem fosse da nossa competência, mas se nós não fizermos, ninguém vai fazer”. Ai ele perguntou para mim: “o que que você precisaria para implantar esse serviço?”. Eu disse: ‘Treinar gente. Além do espaço físico. O espaço físico a gente organiza, mas eu preciso capacitar. Eu tenho um serviço de referência, - na época se eu não me engano foi Belém, acho -Eu tenho uma referência, mas eu tenho que mandar gente para capacitar, uma pedagoga, uma psicóloga, uma professora. Eu preciso treinar essa gente para implantar o serviço’. Ele me disse: “então faça.” Ai nós mandamos para fora, na época foi a Ângela, como pedagoga, a Jucilene como psicóloga e, se não me engano foi mais uma professora, que foram para fora fazer treinamento em autismo. Foram para um serviço exclusivamente de autismo e fizeram o treinamento, para implantar o serviço. De onde surgiu o atendimento específico, com salas específicas para atender o autista lá no Centro de Educação Especial. Depois a gente também conseguiu uma kombi específica para transportar os autistas, separado do ônibus que levava os outros alunos.”*

Em relação ao perfil, esses alunos com autismo também chegam ao Centro de Educação Especial mais tardiamente, nas memórias de Clarice Diniz e de Rosana Magalhães alunos além da idade escolar, em alguns casos pré-adolescentes e adolescentes. Alguns deles, com perfil familiar de classe média, já haviam sido diagnosticados e dispunham de laudo médico enquanto outro grupo vindo de famílias,

*“...extremamente carentes, que eram enjaulados em casa, porque a família não tinha como lidar. Não conseguia, não sabia o que fazer. Amarrava. A gente tem história de alunos que eram amarrados em casa porque o pai não conseguia manter. Não conseguia segurar o aluno.” [Rosana Magalhães]*

Em julho de 1992, a equipe a quem se oportunizou a capacitação na área do autismo apresenta o Projeto “Implantação do serviço de atendimento ao portador de problemas de conduta (autismo)”. É um projeto para desenvolvimento dentro do Centro de Educação Especial e assinado pelas profissionais: Ana Valma Patrícia Braga (professora de 1º Grau), Ângela Maria Barbosa da Silva (Pedagoga), Jucilene Barros Kipper (Psicóloga) e Marina Rêgo da Silva (professora de 1º e 2º Graus).

A criação desse serviço, segundo indicado, necessitaria de uma equipe multidisciplinar constituída por Assistente Social, Psicólogo, Pedagogo, Professor Especializado e Professor de Educação Física, para atendimento à criança e orientação e acompanhamento dos familiares dos alunos, considerando a distribuição de uma sala de aula para cada 04 alunos que teriam ainda um espaço para atendimento individualizado dos serviços terapêuticos e o acesso a piscina e espaços de recreação.

Em termos metodológicos a proposição era de que se utilizaria uma “linha pedagógica com inibição de comportamentos estereotipados, com ênfase na estimulação e reforço”. Prevendo-se um atendimento de 15 horas semanais distribuídos nos cinco dias úteis da

semana e a necessidade de ter-se também a aquisição de um transporte escolar que atenda os alunos e auxilie a equipe técnica na realização de trabalho de campo como visitas domiciliares, à outras instituições, etc. (RORAIMA, 1992, p. 07 - 10).

Os atendimentos aos alunos com autismo prosseguem, aparecendo nos dados estatísticos de atendimento de todos os anos seguintes, em alguns casos identificados como portadores de problemas de conduta ou condutas típicas e em outros como alunos com autismo.

Um dos pontos que emerge dos documentos existentes é a realização de um trabalho de cunho educativo, tomando como tema as questões relacionadas à sexualidade e ao namoro, já que, a manutenção de alunos com graus de deficiência de maior complexidade está relacionada à faixa etária elevada dos alunos que, independente de seus limites cognitivos ou motores, apresentam desenvolvimento afetivo e sexual que se manifesta no cotidiano das atividades do Centro. Além do projeto com vistas ao esclarecimento de questões relativas à sexualidade e namoro relaciona-se também a necessidade de realização de um trabalho de orientação quanto a hábitos adequados de higiene para os adultos jovens.

São aspectos que adentram o universo do “familiar”, em questões do processo educativo que, a princípio talvez pudessem ser analisados como de competência dos pais, mas que findam por ser incorporados a ações pedagógicas da escola.

No tocante à presença dos pais nos serviços, retomando ações já iniciadas em anos anteriores, em 1996 vê-se a formalização da criação de uma entidade organizativa parcialmente composta por pais de “pessoas especiais”, mas com a prevalência, em sua direção inicial, de profissionais do próprio Centro de Educação Especial, a Associação de Pais, Amigos e Mestres de Pessoas Especiais (APAMPE).

Na apresentação do Estatuto da APAMPE, é curioso observar que este é apresentado em papel ofício impresso com cabeçalho do Governo do Estado de Roraima, SECD e Centro de Educação Especial, mesmo considerando-se o indicativo de ter sido fundada em 28 de agosto de 1996 como *entidade jurídica de direito privado sem fins lucrativos*. Além dessa explicitação de vínculo direto com o Centro de Educação Especial, é o espaço do Centro que é indicado como sede e foro da APAMPE.

Esta entidade teria por finalidade básica a promoção de maior aproximação entre pais e mestres dos alunos da escola, visando o aprimoramento da formação social, cultural e pedagógica, com o fim de atingir a perfeita harmonia entre o trinômio família - escola e comunidade. Dentre as formas de realização desse objetivo o estatuto da APAMPE apresenta

no Artigo 3º alínea f: “examinar e propor soluções à direção da escola sobre problemas da educação dentro da escola e sobre a formação e a qualidade do desempenho de educadores”.

Esta é, em nosso entendimento, um indicativo da dubiedade que atravessa a fundação dessa entidade que prevê em seus quadros, ser composta por sócios fundadores, efetivos, honorários e beneméritos, como estratégia de agregar apoios financeiros em forma de filantropia e benemerência, mas que também se propõe a intervir em áreas técnicas para os quais provavelmente a estrutura do Centro de Educação Especial e a Divisão de Educação Especial já dispunham de técnico responsável apto a adoção de medidas.

Não encontramos nos demais documentos consultados qualquer referência a atividades desenvolvidas por esta associação. Apenas um pai que participou do processo de criação desta entidade observa em entrevista:

*“Um membro da associação de pais e mestres lá da escola especial fundou a associação, a APAMPE – Associação de Pais e Amigos da Pessoa Especial e começou a trabalhar. Começamos a trabalhar aqui. Participação mínima. E houve uma eleição e a chapa que ganhou, não era do lado dessa senhora. E a senhora fez tanto alvoroço, tanta acusação, que eu fiquei tão indignado... E pensei: essa associação não tem nada, não tem nada e esta dando essa briga... então eu me afastei.”*

Dessa forma, permanecem as atividades da Educação Especial como ação prioritária dos órgãos governamentais, sem que encontremos registros das atividades realizadas por esta ou outras associações de pais.

Como já salientamos anteriormente, entre 1991 e 1999 nossas professoras pioneiras se aposentam. As equipes de técnicos de apoio se ampliam, com a constituição de quadros completos formados por psicólogo, pedagogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, assistente social e professor de educação física. O volume de profissionais se amplia significativamente. Analisando-se apenas o volume de professores atuantes no Centro de Educação Especial temos, em 1999, o registro de 53 professores contratados, além dos técnicos e equipes de apoio. Em 2001, são 208 alunos, 67 professores e 18 técnicos especializados atuando.

Posteriormente faremos uma análise do perfil que assumem esses profissionais ao final deste período, mas não é apenas a unidade especializada de Boa Vista que se estrutura, temos também o Centro de Educação Especial de Caracaráí, única instituição de ensino especializado que se estabelece no interior do Estado, assunto de nosso próximo tópico.

### **6.1.3 Centro de Educação Especial de Caracaráí: um polo no interior do Estado**

O Centro de Educação Especial de Caracaráí permanece, em 1991, instalado em um prédio residencial de propriedade da Prefeitura Municipal daquele município, atendendo a 26 alunos, 02 desses com deficiência auditiva. Dos profissionais atuantes neste ano, apenas uma professora participou de um curso no INES. Os demais, sem formação especializada, atuam utilizando seus conhecimentos pedagógicos e sob orientação das equipes da Divisão de Educação Especial.

Pelas dificuldades de transporte e inexistência de financiamentos para mobilidade dos técnicos, findam por receber um apoio limitado dos profissionais atuantes na Divisão de Educação Especial sediados em Boa Vista que, pelo menos em tese, teriam maior acesso à capacitação e atualização profissional.

O relatório da equipe daquela unidade indica que existem outros alunos portadores de necessidades especiais “nas classes comuns do ensino regular ou em suas residências, sem contar com qualquer tipo de atendimento especializado em virtude do Centro não dispor de espaço físico nem de equipe técnica especializada para atender a quem necessário”. (RORAIMA, 1991 a).

O Centro de Educação Especial de Caracaráí recebe a denominação de Centro de Educação Especial Denise Messias Santos em homenagem a uma aluna com síndrome de down da própria escola. Em relatório daquele Centro do ano de 1996 a diretora Benedita Severo Nogueira, cujo carimbo indica que esta foi empossada nessa condição através do Decreto 1855/81, antes ainda da criação e início das atividades do próprio Centro, é possível identificar o seguinte painel de atividades:

Tabela 24 – Descrição das atividades com número de alunos e professores do Centro de Educação Especial de Caracaráí

| Sala                                      | Alunos | Professor                      | Turno                               |
|---|--------|--------------------------------|-------------------------------------|
| Sala de audiocomunicação                  | 04     | Jane Carneiro Albuquerque      | Matutino                            |
| Sala de alfabetização                     | 08     | Dinair Linhares Cauper Ribeiro | Matutino                            |
| Alfabetização Individual                  | 01     | Maria da Glória Izel Garcia    | Matutino                            |
| Pré-escolar                               | 03     | Carmelita Moreira Lima         | Matutino                            |
| Educação Essencial                        | 02     | Matilde Ximenes Castelo Branco | Matutino                            |
| Oficina Pedagógica                        | 09     | Edna Amorim Torres             | Matutino                            |
| Educação Física                           | Todos  | Luiz Torres                    | Duas vezes por semana em cada turma |
| <b>Total de Alunos em 1991: 27 alunos</b> |        | <b>Professores: 07</b>         |                                     |

Ao contrário do Centro de Educação Especial de Boa Vista, este se torna o único ponto de referência e acesso dos alunos com necessidades educativas especiais do município de Caracará e nele permanecem todos os alunos, independente do tipo de deficiência ou faixa etária. A única exceção a este quadro é a matrícula de alunos com menor comprometimento em seu desenvolvimento, nas escolas de ensino regular.

O atendimento inicia-se com alunos de estimulação precoce, pré-escolar, alfabetização e oficinas, concentrando alunos com todo tipo de deficiência com idades a partir dos seis meses de idade, chegando a ter, nas oficinas, alunos adultos com até 40 anos frequentando os serviços. Uma peculiaridade que encontramos nos relatórios é a oferta de três modalidades de oficinas: oficina pedagógica, oficina ocupacional e oficina profissionalizante, mostrando a extensão de responsabilidades que sobre a equipe daquela unidade se agregam.

A concentração dos mais diversos tipos de deficiência e de classes reflete, de certa forma, um conjunto de dificuldades que também se manifestariam caso serviços especializados fossem implantados em outros municípios. Com a população esparsamente distribuída nas localidades do interior a diversidade de situações encontradas torna a constituição de serviços especializados por área de difícil execução, tanto em termos práticos quanto econômicos.

Além desse acúmulo de tarefas diferenciadas, quando se iniciam as ações de fornecimento de bolsas de trabalho para manutenção financeira dos alunos, é a equipe do Centro que se responsabiliza por seu controle e organização.

Nem todos os alunos que são matriculados no Centro passam por Triagem e Avaliação sendo, em alguns casos aceitos apenas pelo quadro que apresentam com laudos técnicos parciais e dependendo da situação, nem isto, já que o serviço de Triagem dependeria de providências das famílias para o deslocamento a Boa Vista, única forma de realização desse tipo de avaliação quando necessária a realização de exames complementares, em especial.

Na tabela abaixo apresentamos um mapa com o número de alunos por ano conforme localizamos nos relatórios anuais. Em alguns anos, não tivemos os dados dos alunos por área de deficiência, apenas o total, mas optamos por manter as informações que conseguimos localizar mesmo com incompletudes que poderão, talvez em outro momento, ser alvo de atenção de outros pesquisadores e temos a seguinte trajetória do desenvolvimento dos serviços naquela unidade especializada:



Tabela 25 – Atendimentos do CEE Caracarái por área de deficiência

| Área de deficiência                         | 1991 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|
| <b>Deficiência auditiva</b>                 | 02   | 05   | 05   | #    | #    | #    | #    | 02   |
| <b>Deficiência mental</b>                   | #    | 20   | 19   | #    | #    | #    | #    | 51   |
| <b>Deficiência Múltipla</b>                 | #    | -    | 04   | #    | #    | #    | #    | 02   |
| <b>Deficiência Visual</b>                   | #    | -    | -    | #    | #    | #    | #    | 01   |
| <b>Educação Precoce</b>                     | #    | 02   | -    | #    | #    | #    | #    | -    |
| <b>Paralisia cerebral</b>                   | #    | 01   | 02   | #    | #    | #    | #    | -    |
| <b>Portador de condutas típicas/autismo</b> | #    | 01   | -    | #    | #    | #    | #    | 01   |
| <b>Total</b>                                | 26   | 29   | 30   | 33   | 34   | 42   | 36   | 57   |

Fonte: Relatórios setoriais da Divisão de Educação Especial

# Dados não encontrados

O relatório de 1997 apresentado pelo CEE Denise Messias Santos destaca que seu objetivo principal é:

Oferecer ao portador de necessidade especial a Integração e a socialização bem como o desenvolvimento da auto-estima de suas habilidades e/ou potencialidades através de novas alternativas metodológicas especiais.

Não há, nesse momento a indicação de quais seriam essas metodologias especiais, nem um olhar sobre aspectos acadêmicos, mas o foco de controle das matrículas está posto na distribuição dos alunos por classe. Na tabela a seguir apresentamos as salas, o número de alunos matriculados e o perfil descrito dos alunos conforme apresentado pela equipe:

Tabela 26 – Alunos do CEE Caracarái 1997

| Sala                       | Perfil de alunos  | Nº        |
|----------------------------|---|-----------|
| <b>Estimulação Precoce</b> | Crianças portadoras de deficiência mental e múltipla                        | 04        |
| <b>Pré- Escolar</b>        | Crianças com síndrome de Down, Paralisia cerebral e deficiência mental leve | 03        |
| <b>Alfabetização</b>       | Alunos portadores de deficiência mental leve e auditivos                    | 10        |
| <b>Oficina Pedagógica</b>  | Aprendizes portadores de deficiência mental treináveis                      | 05        |
| <b>Bolsistas</b>           | Bolsas de estudo para portadores de necessidades especiais                  | 08        |
| <b>AVD</b>                 | Múltiplas deficiências  | 03        |
| <b>Total</b>               |   | <b>33</b> |

Fonte: Relatório final de atividades 1997

A equipe destaca em 1997 a existência de uma Sala de Recursos em que todos os alunos que necessitem, tem acesso a materiais pedagógicos como fitas de vídeo cassete, televisão, fantoches e outros. Em relação aos pontos que favoreceram ou dificultaram seu

trabalho apresentam um conjunto de situações que abordamos como descrito no relatório no quadro que se segue:

Quadro 07– Pontos positivos e dificuldades do CEE Caracará em 1997

| <b>Pontos positivos que facilitaram a realização do trabalho</b>  | <b>Dificuldades encontradas para execução do trabalho</b>   |
|---|---|
| <b>Apoio da equipe técnica da Divisão de Educação Especial , em relação as orientações dadas aos professores da Estimulação Precoce</b> | Falta de assistência técnica (permanente) para auxiliar principalmente com alunos que estão na fase da adolescência                     |
| <b>Apoio da SECD em conjunto com DEE em relação a material de consumo e permanente</b>  | Falta de uma supervisora para auxiliar e acompanhar nas atividades e outros trabalhos que facilitariam o bom desenvolvimento dos alunos |
| <b>O transporte, mesmo com pequenos problemas, mas que foi benéfico a todos</b>   | Ausência de treinamentos para professores   |
| <b>Apoio e dedicação dos funcionários nas atividades desenvolvidas</b>  | Falta de maior apoio e participação na escola de pais de alunos   |
| <b>A promoção de alunos integrados no ensino regular</b>  | Falta de interesse de professores em relação a estudos (leitura e pesquisas)  |
| <b>O bom relacionamento entre professores e com os alunos</b>   | Carência de materiais de limpeza  |
| <b>A participação ativa dos alunos</b>  | Pouca reunião entre pais e professores  |
| <b>A participação, socialização e integração cada vez maior dos alunos</b>  | Falta de reforma na rede elétrica e hidráulica, cobertura e pintura   |
| <b>Realização de festividades envolvendo familiares e alunos</b>  | Falta de higiene dos alunos em suas casas   |
| <b>Pronto atendimento prestado pela Prefeitura Municipal de Caracará e demais instituições</b>  |   |

Fonte: Relatório final de atividades 1997

De maneira geral, salienta-se que, para um melhor desenvolvimento das atividades seria fundamental a presença de técnicos especializados e acompanhamento clínico periódico dos alunos do Centro e oportunidades para que os professores participassem de atividades de formação, em especial fora do estado.

Em alguns momentos, outros profissionais da Divisão de Educação Especial, cujo trabalho está sediado em Boa Vista, relatam a realização eventual de visitas técnicas, ações de formação ou assistência pedagógica ao Centro de Caracará. Mas, a grosso modo, o isolamento geográfico já sentido na capital do Estado se acentua nos municípios do interior, onde o acesso a cursos, a materiais didático-pedagógicos e a profissionais das áreas clínico-terapêuticas como psicólogos, fonoaudiólogos ou fisioterapeutas, por exemplo é inexistente, inclusive nas unidades de saúde.

Mais que isso, observa-se que dificuldades e fracassos vivenciados pela equipe são atribuídos à ausência, principalmente, desses profissionais da área clínica, de quem se esperaria a solução de todos os problemas, situação já descrita em outros estudos e pesquisas.

Mas a escola tem também o registro da ocorrência de sucessos com seus alunos entendido, neste momento, como a condição de integrar alunos em classes de ensino regular ainda que de maneira tímida e cujos profissionais se reportam aos especialistas locais, os professores do Centro de Educação Especial daquele município.

Cresce o quantitativo de alunos e de profissionais envolvidos com o trabalho chegando-se, em 2001 a 57 alunos, 10 professores e 01 técnico atuando no Centro. É com este quadro que a unidade se depara com as alterações propostas pelas novas diretrizes políticas da Educação Especial em âmbito nacional que recomendam a adoção da perspectiva inclusiva, num momento em que a coletividade já havia se habituado a ter aquele espaço como espaço para onde deveriam ser deslocadas todas as pessoas com deficiência, sem que nem mesmo a inclusão de alunos em classes especiais nas escolas regulares tivesse sido suficientemente amadurecida.

#### **6.1.4 Classes Especiais: estratégia de Integração?**

As Classes Especiais, primeira estratégia para a implantação dos serviços de educação especial, tem forte expansão ao longo dos anos 1980 chegando, em 1991, a um trabalho que atinge 15 escolas, sendo 13 na capital e 02 em municípios do interior (Alto Alegre e São Luiz), atendendo a 114 alunos na capital e 25 no interior. Das classes instaladas na Capital, neste ano, uma delas é exclusiva para Deficientes Auditivos, na Escola Monteiro Lobato.

Para o acompanhamento desse trabalho, duas equipes formadas por Psicólogo, Assistente Social e Orientador Pedagógico, coordenados por uma professora especializada, foram deslocados, com o objetivo de oferecer Assessoria Pedagógica aos professores, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas. Ressentem-se, entretanto, das precárias condições de transporte para acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos nas classes, oferecidos na forma de vale-transporte (sic) e com precária interlocução com o ensino regular, já que as classes, seus professores e alunos não são efetivamente acolhidos por elas.

Nas falas de entrevista das profissionais envolvidas nessa assessoria, o entendimento dos professores e equipe gestora da escola é de que, o aluno “integrado” é clientela da “educação especial”, devendo todos os procedimentos a serem adotados com eles, ser de competência da Divisão de Educação Especial. Segundo o Relatório da equipe de classes especiais de 1991, o mapa de distribuição dos alunos naquele ano assim se constitui:

Tabela 27 - Número de Alunos de Classe Especial da capital e interior por escola e sexo

| Nº            | Escola                       | Município   | Sexo |    | Total | Integrados em 1992* |
|---------------|------------------------------|-------------|------|----|-------|---------------------|
|               |                              |             | M    | F  |       |                     |
| 01            | Antônio Carlos Natalino      | Boa Vista   | 03   | 03 | 06    |                     |
| 02            | Barão de Parima              | Boa Vista   | 10   | 01 | 11    |                     |
| 03            | Buriti                       | Boa Vista   | 07   | 04 | 11    |                     |
| 04            | Camilo Dias                  | Boa Vista   | 02   | 01 | 03    | 03                  |
| 05            | D. José Nepote               | Boa Vista   | 04   | 03 | 07    |                     |
| 06            | Hildebrando Ferro Bitencourt | Boa Vista   | 08   | 02 | 10    | 05                  |
| 07            | Lobo D'Almada                | Boa Vista   | 08   | 03 | 11    |                     |
| 08            | Maria das Dores Brasil       | Boa Vista   | 05   | 01 | 06    | 02                  |
| 09            | Maria das Neves Rezende      | Boa Vista   | 05   | 02 | 07    | 02                  |
| 10            | Mário David Andreazza        | Boa Vista   | 08   | 04 | 12    | 04                  |
| 11            | Monteiro Lobato              | Boa Vista   | 07   | 02 | 09    |                     |
| 12            | Tancredo Neves               | Boa Vista   | 06   | 05 | 11    | 04                  |
| 13            | 13 de Setembro               | Boa Vista   | 05   | 05 | 10    | 03                  |
| 14            | Geraldo Pinto                | Alto Alegre | 06   | 07 | 13    |                     |
| 15            | Zoraide da G. Figuerêdo      | São Luiz    | 09   | 03 | 12    |                     |
| <b>Totais</b> |                              |             | 93   | 46 | 139   | 23                  |

Fonte: Relatório da equipe de classes especiais

\*a serem integrados em turmas de 1ª e 2ª séries em 1992

Chama atenção nestes dados a predominância de alunos do sexo masculino – contrariando a prevalência feminina dos primeiros anos da implantação da educação especial e um movimento no sentido de já indicar o volume de alunos que, saídos das classes especiais, ingressarão em turmas de ensino regular no ano seguinte.

Ao longo desta década amplia-se sistematicamente o número de alunos atendidos e de escolas que passam a dispor de classes especiais em suas dependências. Uma das alternativas de atendimento para os alunos residentes em municípios do Interior do Estado, em 1999 registra-se a existência de 06 Classes Especiais distribuídas nos municípios de Alto Alegre, Rorainópolis, Mucajaí e São Luís do Anauá.

Paralelo a isso, amplia-se a presença de alunos com algum tipo de deficiência integrados nas classes de ensino regular através de um projeto denominado de “Integração ao Ensino Regular” e que receberiam assistência pedagógica de técnicos da Divisão de Educação Especial que os acompanhariam em seu desenvolvimento no ensino regular. Deste processo só encontramos registros numéricos de sua ocorrência até 2001 em escolas da capital.

Entre os relatórios de reunião que localizamos nos documentos do Centro de Educação Especial, no ano de 1993 há o registro de um trabalho sistemático de encontros com pais e com professores de escolas envolvidas neste. No âmbito do CEE, alunos oriundos dos serviços especializados que apresentassem melhor rendimento seriam encaminhados às

escolas que aceitaram o desafio de escolarizar alunos portadores de necessidades educativas especiais.

Ocorre que, pelo que se pode deprender dos dados encontrados, mesmo diante da intenção manifesta da escola de inserir-se nesta ação, há ainda as barreiras de atitude dos pais dos alunos com necessidades especiais, dos pais dos alunos da escola regular e dos docentes das escolas, situação que é trabalhada nas reuniões entre técnicos do Centro de Educação Especial, Equipe de Assessoria Pedagógica da Divisão de Educação Especial, professores, pais e familiares, de forma a buscar favorecer o processo de transição dos alunos, do ensino especializado para o ensino regular.

Nos documentos de 1993, encontra-se indicado como escolas envolvidas no Projeto as Escolas de 1º Grau Buritis, Presidente Costa e Silva, Maria dos Prazeres Mota; a Escola de Formação de Professores e os Jardins de Infância Diva Lima, Girassol e Ursinho Feliz.

No trabalho com os pais dos alunos em processo de integração salienta-se para estes a garantia de que os alunos terão assegurada a continuidade de sua matrícula no CEE, sem serem desligados dos serviços terapêuticos oferecidos pelo Centro, em especial a professores de reforço, serviços de fisioterapia e demais apoios da equipe técnica, destacando-se a necessidade de se triangular a relação entre Educação Especial/Família/Ensino Regular para que se alcance o sucesso do trabalho.

Outros documentos indicam ainda a realização de visitas nas escolas, para acompanhamento dos alunos e trabalhos de orientação técnica aos professores e demais profissionais das escolas onde os alunos encontravam-se matriculados em processo de integração. São constantes os registros nos relatórios de reunião de rejeição às crianças, explicitadas pelos professores que não acreditam na possibilidade de terem em suas salas de aula alunos com padrões cognitivos e corporais diferenciados.

O acompanhamento aos alunos das classes especiais passa, ao longo dessa década por ampla variação na equipe de acompanhamento. Vive-se momentos em que equipes com boa qualificação e em número adequado são montados, em outros anos verificamos que este trabalho é desenvolvido por apenas uma pessoa o que, mesmo considerando-se um perfil de competência e experiência profissional da coordenadora desse trabalho, que por esta função responde ao longo de quase toda a década, dificulta atingir com qualidade e a adequada regularidade a todos os envolvidos com o trabalho.

Nos dados disponíveis em relatórios temos um perfil da trajetória de matrículas nas turmas de classes especiais. Alguns dados são dos relatórios da Coordenação de Classes que

trabalha com os critérios matrícula inicial e matrícula final e para este momento selecionamos a matrícula inicial e alguns dados são dados gerais das estatísticas da Divisão de Educação Especial. Dados numéricos relativos a classes especiais não estão disponíveis em todos os anos, mas optamos por apresentar os disponíveis, considerando que nos oferecem elementos de compreensão do processo:

Tabela 28 – Matrículas em classes especiais capital/interior e alunos integrados em turmas de ensino regular 1991/2001

|                                     | 1991 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997     | 1998     | 1999 | 2000 | 2001 |
|-------------------------------------|------|------|------|------|----------|----------|------|------|------|
| <b>Classes especiais - capital</b>  | 13   | #    | #    | 17   | #        | 17       | 17   | #-   | 16   |
| <b>Classes especiais – Interior</b> | 02   | #    | #    | 07   | #        | #        | 06   | #    | #    |
| <b>Alunos – capital e interior</b>  | 139  | 156* | 131* | 148* | 143/132* | 152/147* | 161  | 179  | 179  |
| <b>Integrados no ensino regular</b> | #    | 135* | 130* | 156* | 123/158* | 132/175* | 131  | 141  | 154  |

Fonte: Dados de relatórios anuais 1991 /1996 e 1997

\*Quadro demonstrativo de atendimento por serviços 1994/1999

# Dados não encontrados

O trabalho de acompanhamento das classes especiais passa por uma série de ações diferenciadas indo do acompanhamento dos planos de ensino dos professores, fornecimento de materiais didáticos específicos e comuns, apoio aos docentes nas relações com a comunidade escolar onde estiver inserida a classe, proposição de encontros e ações de capacitação, enfim, um leque de ações que dessem ao professor do ensino regular melhores condições de desenvolver suas atividades.

Uma das importantes funções dessa Coordenação é mapear as regiões onde existe maior concentração de alunos e fazer as articulações necessárias à estruturação de classes especiais nas escolas que possam centralizar estas ações, bem como propor eventuais fechamentos e mudanças de classes especiais de escola quando conveniente ao trabalho.

Ocorre que a própria estrutura da Coordenação de Classes Especiais vivencia também as condições objetivas de trabalho de cada momento como, eventuais dificuldades de acesso ao transporte que lhe possibilitaria estar mais frequentemente em contato com as escolas e seus docentes.

No ano de 1996, a professora Gleicy Santana, Coordenadora das Classes Especiais, nos apresenta uma série de quadros estatísticos analisando a situação desse serviço que consideramos interessante reproduzir aqui. Este é um ano em que 08 alunos serão encaminhados, no ano seguinte à turmas de 1ª série do ensino regular e 04 alunos à turmas de 2ª série do ensino regular, sempre na perspectiva de busca constante de desenvolvimento dos alunos para sua máxima integração ao ensino regular.

Do conjunto de quadros e tabelas apresentados, selecionaremos aqui dois conjuntos de informação que nos possibilitam conhecer o perfil dos alunos no tocante a necessidade educativa especial apresentada e o perfil de formação dos professores.

Tabela 29 Alunos das Classes Especiais em 1996 segundo idade, gênero e área de necessidade especial

| Matrículas por área de necessidade especial |    |     |     |    |       | Matrículas por idade e gênero |    |         |    |         |    |         |    |
|---|----|-----|-----|----|-------|-------------------------------|----|---------|----|---------|----|---------|----|
|   | DA | DM  | DMU | PC | Total | 7 a 10                        |    | 11 a 14 |    | 15 a 18 |    | + de 18 |    |
|   |    |     |     |    |       | M                             | F  | M       | F  | M       | F  | M       | F  |
| <b>Interior</b>                             | 06 | 19  | 02  | -  | 27    | 8                             | 4  | 11      | 7  | 02      | 00 | 01      | 01 |
| <b>Capital</b>                              | -  | 85  | 13  | 04 | 102   | 22                            | 6  | 26      | 20 | 14      | 05 | 01      | 01 |
| <b>Total</b>                                | 06 | 104 | 15  | 04 | 129   | 30                            | 10 | 37      | 27 | 16      | 05 | 02      | 02 |

Fonte: Relatório final de atividades da Coordenação de Classes Especiais do ano de 1996

Ao contrário dos dados de que dispúnhamos nos anos iniciais dos serviços, aqui pode-se observar uma prevalência do número de meninos e a chegada desses ao ensino especializado em idade mais precoce. Também pode-se observar que mais de 80% dos alunos está categorizado como apresentando Deficiência Mental, sem dúvida uma área em que a categorização e o diagnóstico são de alta complexidade e, passível de controvérsias seus critérios de definição.

Outro foco de atenção do relatório foi o perfil de formação dos professores atuantes nas Classes Especiais no ano de 1996. Cumpre salientar que o funcionamento da UFRR inicia-se apenas em 1990 e o acesso ao ensino superior era restrito a toda a comunidade. Os professores indicados como com 1º Grau, encontram-se cursando o curso de Magistério parcelado oferecido a professores para formação em períodos de recesso escolar.

Dos professores que apresentam ter cursado Estudos Adicionais de ensino médio, apenas um havia cursado o adicional em Deficiência Mental, os demais o tinham em outras áreas.

Tabela 30 – Professores de Classes Especiais por município e qualificação em 1996

|                                | Boa Vista | Mucajaí | Maloca da Barata | Alto Alegre | São Luiz | Pacaraima | Rorainópolis | Total |
|--------------------------------|-----------|---------|------------------|-------------|----------|-----------|--------------|-------|
| <b>1º Grau</b>                 | -         | 02      | 01               | -           | -        | -         | -            | 03    |
| <b>Magistério</b>              | 13        | -       | -                | -           | -        | 01        | -            | 14    |
| <b>Magistério c/ adicional</b> | 03        | -       | -                | -           | -        | -         | -            | 03    |
| <b>3º Grau Inc.</b>            | 01        | -       | -                | 01          | 01       | -         | 01           | 04    |
| <b>Total</b>                   | 17        | 02      | 01               | 01          | 01       | 01        | 01           | 24    |

Fonte: Relatório final de atividades da Coordenação de /classes Especial de 1996

Trata-se de um mapa que nos apresenta um perfil de formação bastante limitado, com professores que necessitariam, para o desenvolvimento adequado de suas atividades serem intensamente apoiados, orientados e qualificados permanentemente e que, face ao eventual insucesso no cotidiano do trabalho, sofrem alta rotatividade de um ano a outro, diante da constatação de que a Classe Especial embora seja um espaço com menor volume de alunos matriculados, oscilando entre três a dez alunos em sua maior parte, é um espaço onde as demandas técnicas são bastante elaboradas.

Além disso, temos também o acompanhamento dos alunos integrados em turmas de ensino regular, feita com o apoio de uma equipe de técnicos que se agrega à equipe entre os anos de 2000 e 2001 buscando dar cumprimento às diretrizes que ali se apresentam. A esta altura temos um volume de 179 alunos matriculados em Classes Especiais na capital e interior com 27 professores envolvidos além dos 154 alunos matriculados em turmas de ensino regular que contam com a Assessoria Pedagógica de apenas 07 técnicos.

Entre os dados de matrícula em Classes Especiais, salientamos a presença, exclusivamente nos municípios do interior, de classes concentrando alunos com deficiência auditiva. Esta situação deixa de se apresentar em Boa Vista, na medida em que se instituem outros mecanismos de atendimento aos alunos com surdez e baixa audição.

### **6.1.5 A Educação dos Surdos: entre a especialização e a integração**

No primeiro período que analisamos aqui, a educação dos alunos surdos e com baixa audição, à época caracterizados nos documentos locais como “deficientes de audiocomunicação” e posteriormente (quando se ampliam as interlocuções com os órgãos federais) como “deficientes auditivos” se dá juntamente com os demais alunos na Escola de Educação Especial convertida em 1982 em Centro de Educação Especial.

Iniciativas de constituição de espaços específicos para o atendimento especializado para as pessoas com deficiência auditiva aparecem na forma de Classes Especiais, tanto no interior do Centro de Educação Especial quanto em escolas regulares. Mas, a ampliação da clientela e a chegada cada vez mais precoce dos alunos, cuja detecção ainda na primeira infância, começa a ser feita na medida em que se amplia o acesso a equipamentos de avaliação auditiva, levam à concentração de um volume de alunos e a uma demanda por especificidades de atendimento que desembocam na criação da Escola Estadual de Audiocomunicação.



*“Na época chegou um ponto que se começou a separar os cegos, os surdos, dos deficientes, na época que foi criada a Escola de Audiocomunicação. Então quando separaram os surdos [...] era ali na Avenida Capitão Ene Garcez onde depois funcionou o Centro de Estimulação Precoce. A Audiocomunicação, os surdos passaram pra lá e aí eu fui junto. Tinha que ir uma equipe técnica junto e foi uma Psicóloga, a Aparecida e eu como ‘fono’, fomos juntas para criar a escola, e as professoras que tinham sido treinadas no INES. Tinha várias pessoas que tinham ido pro INES.” [Rosana Magalhães]*

A Escola de Audiocomunicação inicia suas atividades em um prédio residencial de propriedade do governo estadual no ano de 1989. Mas apenas três anos depois sua existência é regulamentada através do Decreto Estadual 232 de 28 de fevereiro de 1992, publicado no Diário Oficial nº 293 de 04 de março de 1992. O relatório de atividades do ano de 1991 da Divisão de Educação Especial indica que:

A Escola de Audiocomunicação, há 02 anos instalada em um prédio residencial, pertencente ao Governo do Estado, sofreu reforma na rede física, durante 45 dias, nos quais o atendimento às crianças portadoras de Deficiência Auditiva, passou a ser realizado em dependências da Escola de Música de Roraima, gentilmente cedida por sua direção. O atendimento é oferecido à clientela na faixa etária da pré-escola e alfabetização e, neste ano a matrícula efetiva contou com 16 alunos. A escola é dirigida por uma fonoaudióloga compartilhando a divisão das tarefas com uma psicóloga e 08 professores, dos quais apenas 01 ainda não cursou o 4º ano adicional na área.

Um dos destaques deste trabalho é o foco na conscientização das famílias e em sua formação para que pudessem tornar-se parceiros no processo de educação das crianças e adolescentes, em uma perspectiva de respeito à potencialidade desses. No relato da professora Rosana Magalhães:

*“Era uma casa do governo. Teve algumas adaptações que a gente pediu. Colocaram espelhos e algumas adaptações básicas e a gente passou a funcionar lá. E fazia escola para surdos. Eram salas de aula que atendiam exclusivamente crianças surdas. Vinculadas à Secretaria de Educação.[...] Na época o INES só trabalhava com oralização. Então as professoras, mesmo elas aprendendo a oralizar, elas aprendiam já lá um pouco de LIBRAS, mas elas não trabalhavam com Libras, a gente usava só a sinalização comum, mímica, sinalização do dia a dia, trivial... digamos. Não era uma linguagem gestual definida. O método era oralizante mesmo, a gente trabalhava com oralização. A gente trabalhava, a gente instalava o fonema na criança. A fonoaudióloga, no caso eu, instalava o fonema na criança, e o professor dava continuidade em sala de aula, alfabetizando esse aluno. Era um trabalho conjunto com o professor.”*

Mas, permanece a dificuldade com a questão do espaço físico inadequado que só virá a ser solucionada em 1994. Em relação à esta situação, assim nos fala a professora Célia Macedo:

*“Não passava três anos nem quatro anos num lugar. Sempre tudo mudando, porque não tinha um prédio próprio. Mas nós pra conseguirmos esse prédio próprio, eu lembro quando a gente comemorou os 15 anos da Educação Especial, o Ottomar, na época governador, ele nos fez uma homenagem. Eu ia até trazer a minha placa para você ver: uma plaquinha de “Honra ao Mérito pelos 15 anos da Educação Especial em Roraima”. Ai eu disse pra ele: “o meu sonho é ter uma escola só nossa”. E ele disse: “professora, coloque o pé no chão, que está muito difícil”. Eu digo: “eu vou conseguir, antes de eu me aposentar eu vou conseguir”. E foi. Nós conseguimos. Não é a do Parque Anauá em que foi todo mundo junto. Foi aqui no antigo Costa e Silva<sup>88</sup>, que dividiram e virou a escola de Audiocomunicação.”*

No início de 1994 inaugura-se o prédio próprio ao funcionamento da Escola e, ao longo do ano ocorre o suprimento de mobiliário e equipamentos que foram adquiridos através de convênio com o MEC referente ao ano de 1993.

Em termos pedagógicos, no decorrer do ano de 1993 a Escola introduz o uso da filosofia da Comunicação Total e de práticas pedagógicas de base Construtivista com a assessoria de professores do Centro de Ciências e da realização de cursos de Língua de Sinais. A utilização da filosofia da Comunicação Total e da Língua de Sinais é a política de formação adotada neste momento, tendo-se registrado inclusive neste ano (1994) um curso realizado com o apoio financeiro da LBA para os professores em exercício (RORAIMA, 1994).

Entretanto, esta filosofia de trabalho na educação de surdos não é recebida de maneira tranquila pelo conjunto dos professores da equipe. Os professores já em atuação no sistema e que haviam sido capacitados no INES em anos anteriores traziam em sua formação uma forte convicção de ser a oralização o caminho mais interessante para o desenvolvimento dos alunos. Parte dos fonoaudiólogos que em Roraima atuavam partilham dessa concepção e uma cisão na equipe se dá.

São discussões que permeiam toda a área, não se restringindo à realidade local. Mas, em um espaço restrito, com volume reduzido de alunos e professores, todos conhecidos de todos, a discrepância entre os pontos de vista gera conflitos que são explicitados e percebidos por outros colegas. Na fala da professora Clarice Diniz:

*“Naquela época, estava uma briga danada porque não queriam que desse LIBRAS. E ela [referindo-se a uma professora] tinha terminado de fazer um curso e lá tinha que usar LIBRAS para os [deficientes] auditivos. E não queriam que desse.”*

---

<sup>88</sup>A Escola Costa e Silva é uma escola criada em julho de 1971, localizada em região próxima ao Centro, que desde 1979 tem classes especiais funcionando em suas instalações. Com amplo terreno, teve parte dele dividido para a construção do primeiro prédio próprio destinado à Escola de Audiocomunicação. Neste mesmo terreno, em outro momento foi instalado um Centro de Avaliação Auditiva e, atualmente (2013) funciona o Centro de Apoio Pedagógico ao Surdo (CAS).

A professora e fonoaudióloga Rosana Magalhães em uma análise que entendemos ser longa, mas que bem explicita os conflitos e reflexões que esta questão suscita, nos conta:

*“A Libras vem em 93. Trabalho da Anette Scotti Rabelo. A Anette veio várias vezes a Roraima, então foram oferecidos vários cursos de Libras aqui. Tanto ela apresentou a filosofia de trabalho, como ela ensinou Libras, o básico de Libras. Depois a gente trouxe também o pessoal de Goiânia, que era referencia na época, que fez cursos de Libras também. Então foi assim. A gente começou a discutir os cursos de Libras. Eu mesmo dei muitos cursos de Libras, na época, porque não tinha profissionais. E foi um salto muito grande para os alunos que a gente percebeu na comunicação deles, quando a gente instituiu a Libras na escola. E na comunicação no geral, na comunicação dos alunos. Porque até então esse aluno ele tinha contato, o aluno oralizado, até pela minha formação como fonoaudióloga na época, a gente não aprendia Libras na faculdade. A gente não tinha esse contato na faculdade. A nossa formação era exclusivamente oralista. Então como fonoaudióloga, qual era o meu papel na época? Era ensinar a criança a falar. Só que depois que eu tive contato com a Libras eu percebi a diferença, a distancia que era. Porque nada contra os métodos oralistas desde que você tenha uma condição pra isso. O aluno oralizado tem que ter uma prótese auditiva. Ele tem que ter condições de terapia. Eu não conheço nem um aluno bem oralizado que não tenha feito anos de terapia fonoaudiológica. E não era a terapia como a gente oferecia na escola, um fonoaudiólogo pra atender o aluno uma vez por semana e olhe lá, porque a gente não tinha condições de atender mais, que era um fono para cada turma, uma escola toda. E eu fiquei sozinha na Escola de Audiocomunicação muito tempo. A gente não tinha condições. Era mais um problema social, da oralização não funcionar como método, do que o método mesmo. Tanto que tem alguns alunos, que mesmo com uma perda auditiva muito grande, tiveram famílias que investiram muito, conseguiram um atendimento fonoaudiológico por fora, tiveram um crescimento maior. Mas não era a maioria. A maior parte não tinha aparelho. Quando tinha aparelho não tinha condições de manter a bateria. Famílias tão carentes que não tinham condições de comprar uma bateria que custava um real ou dois na época.”*

Importante que se diga, que os aparelhos para os alunos com baixa audição eram doados pelo próprio governo. Havia casos de alunos deslocados com recursos da saúde para grandes centros onde eram avaliados e recebiam a prótese adequada às suas necessidades, mas que no retorno a Roraima, não encontravam meios de manter seu equipamento funcionando adequadamente

Além disso, a percepção da maior efetividade do uso da Libras não é comum a todos os professores e a dificuldade de lidar com essa diferença de concepções comprometia as relações pessoais e institucionais. Em um relatório do serviço de fonoaudiologia oferecido aos alunos do Centro de Educação Especial no ano de 1998 dois aspectos se destacam: em vários momentos a questão da dificuldade de relações transparece, seja na forma de relato de dificuldades encontradas – *“falta de interação entre professores e técnicos”*, seja como sugestão para o ano seguinte em que se propõe *“promover treinamento para todos os funcionários sobre Relações Humanas no Trabalho”*.

Outro ponto de destaque é a relevância posta, pela profissional responsável, uma fonoaudióloga, na importância da oralização das crianças. No tópico em que trata do Sistema

de Trabalho Desenvolvido, a fonoaudióloga salienta “*Deve-se ter em mente que o mais importante é conseguir que a criança utilize a linguagem oral espontaneamente, do que exigir que ela articule cada fonema com perfeição*”. Na conclusão do relatório, explicita sua posição ainda mais claramente:

Sabemos que a linguagem é indispensável para as pessoas como o próprio ar e entendemos que, vivendo a criança num mundo onde tudo se obtém através da palavra, havemos de convir que nada é mais importante para a criança do que a comunicação oral. De grande importância é conservar a necessidade de expressão e de comunicação, próprias do ser humano e preparar a criança para desempenhar da melhor forma possível seu duplo papel de Receptor e de Emissor, no processo de comunicação linguística.

Este posicionamento segue, não só na contracorrente das políticas que se disseminavam nacionalmente na área quanto de toda a formação que vinha sendo oferecida aos profissionais em Roraima. Embora naquele momento o trabalho de fonoaudiologia do CEE fosse direcionado mais especificamente a alunos com deficiência mental ou deficiência múltipla provavelmente com surdez associada à deficiências físicas ou mentais, vê-se claramente que a percepção quanto à importância de dar condições de expressão oral aos alunos era preponderante e, de certa forma, o relatório funcionava como espaço de explicitação e demarcação dessa posição.

Encontramos, entre outras ações de formação, registros da realização de um treinamento para professores, em abril de 1997, pela própria equipe da Escola de Audiocomunicação em uma ação compartilhada por nove profissionais (todos da própria escola) atuando como docentes, que tem como eixo central a Comunicação Total e o uso da Língua de Sinais.

No relatório anual da Escola de Audiocomunicação de 1997, no item que trata do Sistema de Trabalho desenvolvido pela Escola explicita-se:

Seguindo a proposta de trabalho do ano anterior (filosofia da comunicação total e construtivismo) e visando um melhor aproveitamento pedagógico do nosso aluno, a Escola procurou proporcionar através de treinamento interno a todos os professores da escola, principalmente os recém-inseridos em nosso quadro, meios e subsídios para ampliação e aprimoramento de seus conhecimentos.

Mesmo não havendo consenso entre os profissionais quanto à alternativa de comunicação mais adequada ao desenvolvimento dos alunos nem quanto às estratégias de

ensino que oportunizariam o alcance de melhores resultados, registra-se o crescimento da demanda de alunos, que vai tornando o espaço para o atendimento à clientela da residência que havia sido adaptada para a escola, insuficiente. Dos dados obtidos em relatórios, o número de alunos matriculados na escola de audiocomunicação tem a seguinte progressão:

Tabela 31 – Alunos matriculados na Escola de Audiocomunicação de 1991 a 2000

| Número Geral de Atendimentos |      |      |      |      |      |      |      |
|------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1991                         | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 |
| 16                           | 27   | 30   | 40   | 45   | 50   | 63   | 60   |

Fonte: Relatórios setoriais anuais

Além do aumento da clientela na própria Escola de Audiocomunicação, a falta de consenso quanto ao meio de comunicação mais adequado a adotar na educação dos alunos; o embate entre diferentes correntes de atuação dos fonoaudiólogos locais e dos próprios movimentos da área levam a que uma alternativa de convivência com essas diferentes se estabeleça.

Como alguns pais dispunham de mecanismos para que os alunos realizassem atendimento fonoaudiológico com maior frequência e tendo acesso aos serviços de profissionais que atuavam em prol da oralização dos alunos surdos estabeleceram-se pontos de atendimento desta clientela em escolas regulares públicas, onde não se tinha a interferência dos profissionais da Divisão de Educação Especial que trabalhavam o uso de comunicação via Libras ou Português sinalizado. Na fala da professora Rosana Magalhães:

*“Na Escola São José os que iam, não eram os nossos da escola, era os que eram atendidos por uma fonoaudióloga particular, que dava assistência lá. E isso já foi depois, quando a gente começou a trabalhar com Libras. Ela continuou na oralização e aí a gente fez um acordo, que a escola São José não quis que fosse feito o trabalho com Libras, eles não aceitaram a Libras. Os pais que optaram pela São José, não queriam que os filhos sinalizassem. Então a gente fez um acordo que a gente não dava orientação pra eles.”*

A professora Célia Macedo, uma de nossas pioneiras entrevistadas, foi uma das profissionais que optou pela manutenção da perspectiva oralista, base de sua formação e que se manteve por algum tempo vinculada à Divisão de Educação Especial. Assume como professora itinerante e em alguns casos voluntariamente, o acompanhamento de alguns alunos em processo de integração no ensino regular.

*“Eu tinha apoio de uma ‘fono’ que morou aqui muito tempo, que me dava muito apoio. Ela ia para lá com os meus alunos, eu levava as crianças com ela e ela me ensinava tudo que tinha que fazer na área de fonoaudiologia, com as crianças mesmo. E ensinávamos os alunos a falar e fazer leitura labial. Mas eles sabiam somar, interpretar textos pequenos. Tanto é que, teve umas que quando chegaram à quarta série, eu coloquei no ensino regular. Eu vou colocar no ensino regular e eu vou acompanhar. Tanto é que eu ia dar aula de manhã e de tarde eu ia para as escolas acompanhar quando a professora sentia dificuldade, aí eu ficava lá na escola, dava aula para eles em separado. Eles iam para as escolas mais próximas da casa, ou aquelas escolas que aceitavam. Porque tinha escola que não aceitava.”*

Em um documento de abril de 1996 em que apresentam aos pais as normas disciplinares da Escola de Audiocomunicação, a equipe destaca que o principal objetivo desta é “criar condições educativas que favoreçam o desenvolvimento da criança nos aspectos emocional, social, físico e cognitivo sob orientação técnica”.

E que profissionais são esses que executam essa orientação técnica? A equipe apresentada consta de um conjunto de 14 professores e de uma equipe técnico-administrativa composta de diretora, supervisora, psicóloga e fonoaudióloga. Em outros momentos observa-se também a presença de Assistente Social. Parte expressiva dos professores com formação na área ou capacitados em serviço.

O primeiro Regimento Interno da Escola de Audiocomunicação que nos foi possível localizar é do ano de 1999. Em seu artigo 2º este Regimento define que “esta Escola é especializada na área da surdez e mantém a Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, atendendo aos princípios e disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação”.

Uma das especificidades desse regimento é a previsão, no artigo 32, de existência de uma equipe multiprofissional que contemplasse a presença de psicólogo, assistente social e fonoaudiólogo. E, sendo uma escola de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, concluída a 4ª série os alunos são encaminhados a escolas regulares para continuidade de estudos. Na fala de Rosana Magalhães:

*“A gente alfabetizava e depois da alfabetização ele ia pra primeira série, pra segunda série...Até quarta série a gente mantinha na escola. Depois da quarta série ele ia para o ensino regular. A maior parte foi para o Monteiro Lobato e para a Escola Lobo D’Almada que eram as escolas mais próximas daqui [referindo-se ao local onde ocorreu a entrevista, o prédio onde por anos funcionou a Escola de Audiocomunicação].”*

Um volume expressivo de alunos passa pela Escola de Audiocomunicação ao longo desta década e são posteriormente acompanhados nas escolas de ensino regular com o apoio

de professores especialistas em regime de itinerância, que oferecem assessoria pedagógica aos profissionais e aos próprios alunos.

Um documento produzido pela equipe da escola em resposta à proposta de apresentação do Projeto de Lei 064/99 de autoria do deputado Raul Prudente de Moraes sobre o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais no Estado de Roraima indica que àquele momento, “mais de 40 alunos já estão inseridos no ensino regular, tendo acompanhamento e reforço numa proposta de sala de recursos específica para o atendimento do surdo”.

Em dados dos anos de 1995 a 1997 há referências a este processo indicando que a equipe da Escola de Audiocomunicação conta, além dos alunos matriculados na própria escola com a responsabilidade de proceder ao acompanhamento dos alunos das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio cujo acompanhamento fica sob responsabilidade dos profissionais daquela escola. Os dados apresentados pela equipe são:

Tabela 32 – Alunos com deficiência auditiva atendidos pela escola de audiocomunicação de 1995 a 1997

|   | 1995 | 1996 | 1997 |
|---|------|------|------|
| <b>Matriculados na escola de audiocomunicação</b> | 36   | 39   | 45   |
| <b>Inseridos no ensino regular</b>                | 34   | 36   | 36   |

Fonte: Relatórios de atividade da escola de audiocomunicação

Para este serviço além da assistência técnica prestada pelos professores itinerantes a professores e alunos, mantém-se uma sala de recursos na escola com materiais pedagógicos e profissionais aptos ao reforço e assistência pedagógica no interior da escola.

Outros serviços oferecidos aos alunos da escola de audiocomunicação são:

- Programa que visa maior entrosamento entre pais de alunos e comunidade através de palestras e cursos de linguagem de sinais;
- Atendimento fonoaudiológico;
- Programa de apoio às questões sexuais dos deficientes com a escola, família e sociedade;
- Prescrição de próteses e acompanhamento de sua aquisição pelo governo;
- Atendimento médico especializado aos alunos e seus familiares;
- Apoio a profissionais de outras áreas e serviços;
- Cursos e treinamentos para professores na própria escola em especial o treinamento aos professores recém inseridos no sistema.

Em 2001 a Escola de Audiocomunicação conta com 72 alunos matriculados, acrescidos dos alunos que acompanha, em parceria com outros técnicos da Divisão de Educação Especial, no ensino regular e com um corpo técnico formado por 19 professores mais 03 técnicos, ainda instalada no prédio que para isso foi construído, no terreno da Escola Estadual Costa e Silva.

Este elevado volume de pessoas envolvidas torna sua situação relativamente mais confortável do que os dos alunos com deficiência visual cuja trajetória acompanharemos no próximo tópico.

### 6.1.6 De sala de recursos a Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual

Do montante de alunos com deficiência matriculados na rede de ensino tanto regular quanto especial, o menor percentual de estudantes sempre foi representado pelos alunos com cegueira ou com baixa visão, os chamados à época portadores de deficiência visual ou DV. Estamos aqui falando de um volume de pessoas que chegou em seus momentos mais intensos a algo em torno de uma dezena de alunos usuários em um mesmo ano. Nos relatórios da Divisão de Educação Especial os dados de matrícula dos alunos são:

Tabela 33 Alunos usuários da Sala de Recursos para deficientes visuais

| <b>Alunos da Sala de Recursos para Deficientes Visuais</b> |      |      |      |      |      |      |      |
|--|------|------|------|------|------|------|------|
| <b>1991</b>  | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 |
| <b>07</b>  | 05   | 08   | 09   | 07   | 07   | 08   | 09   |

Fonte: Dados estatísticos da Divisão de Educação Especial

Entretanto, mesmo representando um volume de pessoas numericamente pouco elevado, vivenciou uma expressiva diversidade de situações ao longo dos anos e a necessidade de construção de alternativas de comunicação e de atendimento pedagógico, que possibilitasse que estes alunos tivessem acesso aos saberes socialmente acumulados, mobilizaram permanentemente um coletivo de profissionais engajado nesta atividade, parte deles construindo toda uma vida de atuação profissional na área.

Após a saída dos docentes e alunos com deficiência do Centro de Educação Especial e instalação deste trabalho na Escola Lobo D'Almada, várias foram as mudanças vivenciadas pela equipe. A Escola Lobo D'Almada oferecia apenas as séries iniciais do ensino fundamental, necessidade principal dos dois alunos usuários dos serviços em 1989: R. que foi



matriculada na segunda série e J. que preparava-se para a realização de exames supletivos nas séries iniciais do ensino - à época - de 1º Grau.

Nesta altura, o conhecimento dos professores especialistas na área da deficiência visual, que possuíam formação de magistério em nível médio, era suficiente para o atendimento das necessidades de apoio manifestas pelos alunos. Mas, com a passagem de R. para a quinta série, ela é transferida para uma turma de ensino regular na escola Monteiro Lobato. No relato da professora Regina Coeli, inicia-se um trabalho de itinerância:

*“Nós íamos lá quando precisava transcrever o trabalho e nós fomos explicar para os professores como tinha que ser o trabalho. Ela ia ser uma aluna normal em sala de aula, mas que ela precisava das adaptações do material. Nos dias de prova, ou ela fazia a prova oral, nas condições dela ou ela fazia a prova escrita. Passava-se a prova em Braille para ela responder e dar esse apoio aos professores da sala de aula.”*

Os alunos progredem em sua trajetória escolar, demandando saberes cada vez mais elaborados, na medida em que chegam às séries finais do ensino de 1º e 2º grau. Além disso, ao final dos anos 1980, chegam outros alunos, em outras etapas da escolaridade, em busca do apoio da Sala de Recursos para alunos com deficiência visual que lhes possibilitasse o aprendizado do Braille, da orientação e mobilidade e demais apoios necessários à sua integração na rede regular de ensino.

No ano de 1991, além da Sala de Recursos desenvolvem-se atividades do que veio a ser denominado de Serviço de Itinerância. Este serviço atendia àquela altura, a 07 alunos sendo 01 aluno com cegueira no 2º Grau, 01 aluno com Cegueira no 1º Grau maior e 05 alunos com visão sub-normal<sup>89</sup> no 1º Grau menor<sup>90</sup>.

A ampliação de demanda torna necessária a qualificação de profissionais com maior conhecimento na área das ciências exatas para que se tornem aptos à docência na área dessas ciências, utilizando o braile como alternativa de comunicação. Além disso, é necessária a presença de professores de apoio que, mesmo sem maior aprofundamento nas questões acadêmicas, pudessem dar atendimento individualizado em questões de orientação e mobilidade, aprendendo em serviço com os colegas já habilitados. Entre os alunos temos o

---

<sup>89</sup>A expressão “sub-normal” corresponde à terminologia utilizada na época e portanto, constante nos relatórios. Atualmente corresponderia ao que denominamos de baixa visão.

<sup>90</sup>Terminologia utilizada à época e que entendemos referir-se à 5º a 8º séries do atual ensino fundamental e 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

acréscimo de adultos que migraram para Roraima e crianças em idade de início de escolarização:

*“As faixas de idade e nível de formação dos alunos variavam muito e nessa época já tínhamos eu, Regina Coeli, a professora Vera Aguiar e o professor Jorge, tínhamos mais material e tínhamos a máquina (Perkins). Aí foi chegando a professora Rosimere, chegou a professora Jeanne, só que elas não tinham habilitação, o curso específico de trabalhar com o deficiente do Rio, mas elas já trabalhavam e elas foram aprendendo diretamente com o atendimento a esses alunos. Elas foram se interessando por aprender o Braille, aprender o sorobã, fazer orientação e mobilidade, a parte de AVD, que a gente ensinava mais ou menos, pouco, mas a gente fazia, de como calçar o sapato, tirar meia, calçar meia, vestir uma camisa.”*

Entretanto, um novo entrave, de maior porte, se apresentaria: em Roraima, a definição de gestores das escolas regulares sempre esteve associada às oscilações políticas. Os cargos de direção de escola tradicionalmente funcionam como moeda de troca no jogo de cadeiras da política local, estando as definições de titularidade de gestores dissociadas da capacidade técnica dos profissionais ou de seu conhecimento sobre a comunidade escolar. Mais do que isso, em alguns casos, estes gestores assumem as escolas como espaços privados, continuando ou descontinuando trabalhos já existentes em acordo com seus interesses ou concepções individuais.

Em relatório (RORAIMA, 1994, p. 04), o professor Edvaldo Pereira da Silva, então responsável pela Direção do Departamento de Ensino sintetiza, no item “Dificuldades encontradas” verbaliza como um dos entraves ao alcance dos objetivos e metas do Departamento de Ensino:

A falta de critérios técnicos para nomeação de direção de escolas, o que em alguns casos, faz com que o nomeado ache que deve obediência ao “Padrinho” e não às orientações Técnico-administrativas da SECD. O grande número de diretores sem qualificação técnica para o exercício da função.

No caso da instalação da Sala de Recursos para deficientes visuais o impacto dessa situação foi marcante. A direção que assume a escola Lobo D’Almada alguns anos depois de a Sala de Recursos ter sido instalada, solicita a saída da equipe daquele espaço. E passa a ser dos próprios professores o desafio de solucionar esta questão:

*“Então nós fomos procurando uma escola onde a gente pudesse acomodar essa sala de recursos. Na época, a Secretaria era a Ilma Xaud<sup>91</sup>, e nós chegamos até a secretária, mobilizamos os*

---

<sup>91</sup>A professora Ilma de Araújo Xaud foi Secretária de Educação de meados do governo Ottomar de Souza Pinto em 1993, até o final de 1994. Educadora tradicional em Roraima teve outros períodos e campos de atividade em

*alunos. Ela perguntou se era necessário uma escola específica. Ela tinha uma irmã que trabalhava no Monteiro Lobato, onde existia uma sala bem excluída, o prédio era antigo, uma sala bem de fundo e para lá nós fomos. Nós já tínhamos mais ou menos uns cinco alunos e trabalhava só pela parte da manhã.”*

Mantém-se a tradição de destinar aos alunos com deficiência o espaço menos adequado possível. Os dados do relatório de 1991, quando a sala ainda estaria na escola Lobo D’Almada, registram a existência de 07 alunos sendo atendidos na sala que passa a ser denominada de Sala de Recursos e através de serviços de Itinerância. No sistema de itinerância, os professores se deslocam às escolas regulares onde os alunos se encontram matriculados objetivando acompanhar o desenvolvimento desses e orientar professores e técnicos das escolas sobre possíveis caminhos para a realização das atividades pedagógicas.

A mudança para a escola Monteiro Lobato acontece no segundo semestre de 1994, em um momento difícil, em que os equipamentos existentes estavam obsoletos e insuficientes ao atendimento das necessidades. Na descrição do relatório final da diretoria da Divisão de Educação Especial (RORAIMA, 1994, p. s/n) daquele ano:

Não houve nos últimos anos a aquisição de máquinas Perkins, lentes de aumento, máquinas de tipos ampliados, etc. fundamentais para alfabetização no método braile. No decorrer de 1993, os mesmos chegaram a ser licitados, tendo os empenhos sido cancelados por atraso de pagamento. No decorrer de 1994 houveram várias interferências por parte da SECD, no sentido de resolver principalmente a questão do espaço físico muito restrito ocupado pelo grupo. No segundo semestre o grupo optou por mudar o Serviço para um espaço mais adequado (sic) na Escola Monteiro Lobato.

Mas ainda não seria nesse local que a Sala de Recursos encontraria as condições ideais para o acolhimento dos alunos e realização das atividades pedagógicas para as crianças com baixa visão e cegueira. No relato da professora Regina:

*“Como o prédio precisou depois entrar em reforma, nós saímos do Monteiro Lobato e fomos para a escola Penha Brasil, trazendo esses alunos e eles passaram a ser atendidos na escola Penha Brasil.”*

A Escola Penha Brasil, ao contrário dos espaços anteriormente ocupados, não se localiza em região central de fácil acesso a todos. Localiza-se num bairro que, embora

---

diferentes áreas, como, por exemplo, na área do Planejamento, nos anos 1980. No momento em que desenvolvemos as pesquisas desse trabalho (2011/2012) atua na Universidade Estadual de Roraima. O relatório que aqui utilizamos (RORAIMA, 1994) foi cedido pela professora, de seu acervo pessoal, constando nele todos os documentos originais assinados pelos técnicos de cada Departamento/Divisão.

próximo ao centro, apresenta restrições de acesso a alunos não residentes naquela região. A solução para os problemas que se apresentam passa a ser individual, já que não há transporte escolar a eles destinado.

Parentes dos alunos assumem o transporte desses e, nos casos em que isso não é possível, os próprios professores tomam sobre si esta responsabilidade. Em um folheto de divulgação dos serviços oferecidos pela Divisão de Educação Especial a Sala de Recursos para Deficientes Visuais da escola Penha Brasil é assim descrita:

Local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos, onde se oferecem a complementação do atendimento educacional para cegos e portadores de visão subnormal [matriculados] em classes do ensino comum.

A lógica paternalista e benemerente que se dissemina nos demais serviços de educação especial aqui também se manifesta. Apresenta, entretanto, um diferencial: enquanto nas escolas de maior porte o Estado vai assumindo o transporte, os atendimentos terapêuticos, a liberação de materiais e recursos, no caso dos alunos cegos e de baixa visão, em menor número, com pouco poder de mobilização e reivindicação, são os professores que gradativamente assumem responsabilidades sobre diferentes questões, dentre elas inclusive o transporte de alunos no trajeto residência-escola-residência em seus carros particulares.

Mas a saga de perambulação dessa Sala de Recursos ainda não estava finalizada e algum tempo depois, conforme nos conta a professora Regina Coeli:

*“Voltamos para o Monteiro Lobato, ficamos com a Sala de Recursos depois da reforma da escola Monteiro Lobato, que foi reconstruída. Porque o Penha Brasil achava que nós não éramos de lá e que estávamos pedindo um favor deles, estávamos cedidos, estaríamos lá só pelo período da reforma. E o Monteiro Lobato dizia que nós não éramos de lá que éramos do Lobo D’Almada. E o Lobo D’Almada também não queria a gente. Quando o Monteiro Lobato se aprontou disseram que nós tínhamos que voltar e o Monteiro Lobato dizia que nós éramos do Lobo D’Almada.”*

Em todos os momentos as iniciativas de mudança, de busca de caminhos aparecem como estratégia e empenho dos professores. Questionando-se o papel dos pais nesse processo, se esses teriam ou não tentado intervir junto à SECD ou outras instâncias pela estabilização do atendimento aos alunos DV, assim se manifesta a professora Regina Coeli:

*“Os pais não brigavam muito. A gente é que questionava, a professora Vera é que questionava um espaço mais adequado. Mas eles ainda estavam se adaptando, porque até os professores pra atender essa sala, tinha dificuldade. Os pais iam aceitando, passivamente eles vão aceitando. Nunca nenhum pai foi lá. No caso da R., como ele tinha transporte, tinha mais condições materiais, o pai dela podia levar ela pra qualquer lugar que fosse, então, ele queria era que a filha*

*estudasse. A dificuldade era nossa, que ficava brigando pelo espaço deles. [...] A Vera questionava os pais para eles irem juntos, mas eles nunca quiseram, mas era pouco... A gente nunca se juntava muito. Nós não tínhamos muito isso de a família ir lá junto na Educação. E mesmo na época não tinha o Ministério Público, pra você chegar e ir lá divulgar.”*

Em sua análise, um dos fatores que faz com que os pais se mantenham ausentes de processos de discussão ou reivindicação do que aqui tratamos como direitos, é o fato de que nem todos entendiam ser o acesso a um ensino de boa qualidade, próximo a suas residências, parte dos direitos de qualquer cidadão, inclusive seus filhos com cegueira ou baixa visão. No entendimento da professora Regina Coeli:

*“Na época, cego era assim....Ave Maria!....cego era um absurdo. Até pra eles chegarem em sala de aula o pessoal ficava de boca aberta: “mas essa menina estuda? Ela aprende? Ela sabe ler? De que forma? De que maneira? Como que ela vai depois dar aula?” Eram aquelas interrogações sobre o cego: ‘Mas ele pode?!’”*

Dois fatores alteram significativamente este quadro: em 1996 a Divisão de Educação Especial aprova, no conjunto de ações que se estabelecem naquela Divisão, buscando a organicidade das ações, uma Proposta de Atendimento aos Portadores de Deficiência Visual que, no Parecer do Conselho Estadual de Educação:

Contempla as diversas áreas do desenvolvimento humano bem como as diferentes faixas etárias dos alunos portadores de deficiência visual matriculados no sistema estadual de ensino [...] objetivando subsidiar o trabalho dos profissionais que atuam na área. (RORAIMA, 1996)

E, do conjunto dos alunos que participavam das atividades da sala de recursos uma situação peculiar irá se desenvolver: inicialmente R. aluna desde 1984, quando frequentava a educação pré-escolar decide cursar o Magistério de Nível Médio na Escola de Formação de Professores.

As instalações da Escola de Formação de Professores, construída em um terreno em declive às margens do Rio Branco, apresentavam sérias dificuldades de acessibilidade, com acessos a todas as áreas feitos por um conjunto de escadas e calçadas construídos em 05 diferentes níveis em um terreno bastante amplo, tornando necessária uma luta expressiva de toda a equipe com o apoio também do Ministério Público, para assegurar as reformas que lhe permitiram ter adequação arquitetônica com instalação de rampas em – pelo menos - parte das instalações de forma a que pudesse dar-se a locomoção da aluna.

Outros diálogos ainda tiveram que se efetivar, no sentido da ruptura das barreiras atitudinais dos demais colegas, professores e técnicos da escola, gradativamente integrados na

proposta que se avizinhava, de formação de professores para a Inclusão Escolar, tema emergente que viria alguns anos depois, a compor a tônica das ações da Educação Especial no país como preconizado na Resolução CNE/CEB 02/2001 (BRASIL, 2001). Na estrutura curricular do curso, disciplinas como Química, por exemplo, eram fontes de angústia para todos que não estavam seguros de como proceder no processo de seu ensino diante da inexistência de sinais convencionados para as fórmulas, entre outros fatores.

Em 1998, duas outras alunas cegas, favorecidas pela acessibilidade arquitetônica já conquistada, irão ingressar naquela escola e, tão logo concluído o curso de Magistério de Nível Médio ingressarão no Instituto Superior de Educação de Roraima, para cursar o Curso Normal Superior, tornando-se as primeiras pessoas cegas com graduação concluída no Estado de Roraima.

Nos três casos, estas alunas retornaram como profissionais (aprovadas em concurso público de provas e títulos) para atuar no mesmo espaço onde se dá o apoio à sua formação escolar e que atualmente funciona como Centro de Apoio Pedagógico para pessoas com deficiência visual (CAP). Uma similaridade com os processos que vimos historicamente desenvolverem-se com os alunos do Instituto Benjamim Constant que, quando se destacavam academicamente, tornavam-se *repetidores*, no próprio Instituto, desenvolvendo uma vida relativamente dependente do entorno da instituição, sem alçarem outros vôos (MAZZOTTA, 1996).

Em 2001, acompanhando uma proposta do Ministério da Educação através da SEESP, é implantado em vários estados o Centro de Apoio Pedagógico para Portadores de Deficiência Visual (CAP), em salas da Escola Monteiro Lobato. Este Centro se constituiu como espaço de apoio a todos os cegos e portadores de deficiência visual do Estado oferecendo equipamentos como impressoras braile, computadores com sistema de transcrição em linguagem sonora, jogos, mapas e demais materiais pedagógicos para o ensino de pessoas cegas. Acaba com constituir-se em espaço de convivência e troca de experiências entre a clientela, que extrapola em muito a perspectiva de uma Sala de Recursos.

É um momento em que a área conta com 07 profissionais atuantes e 09 alunos indicados como matriculados na rede de ensino e 05 utilizando os serviços do CAP sem serem necessariamente alunos da rede de ensino. Entretanto, é também o prenúncio da organização dos adultos cegos em uma associação que será criada nos próximos anos, com o forte protagonismo de adultos cegos vindos de outras localidades onde esta experiência de

organização já havia sido bem sucedida na conquista de direitos fundamentais, a esta altura já assegurados em lei, mas não nos costumes.

Há ainda uma situação que se estabelece com a maior divulgação dos direitos e possibilidades das pessoas com deficiência, que é a busca de famílias com filhos cegos em idade cada vez mais precoce, de espaços educacionais havendo registro inclusive, de alunos cegos em idade pré-escolar, cuja inserção começa a ser feita em escolas de ensino regular, tão logo encerrada a idade de atendimento no Centro de Estimulação Precoce, tema de nosso próximo tópico.

### **6.1.7 Centro de Estimulação Precoce**

A intenção de criação de um espaço especificamente destinado à instalação das atividades de estimulação precoce, já é manifesta em falas de entrevistas da década de 1980 onde os professores relatavam o impacto negativo que os pais de bebês sentiam quando chegavam em busca de apoio no Centro de Educação Especial e se deparavam com graves quadros comportamentais ou motores de alunos em idade mais avançada, tendo dificuldades de compreender que, provavelmente, um dos agravantes que não possibilitou a estas crianças e adolescentes um adequado desenvolvimento foi a impossibilidade de acesso mais precoce aos serviços especializados.

Um relatório de 1991 do Centro de Educação Especial já indica como ação prioritária para 1992 a reestruturação dos serviços de estimulação precoce com a contratação de técnicos e adequação de espaços, ainda inicialmente pensados para o próprio Centro de Educação Especial. Relatório do ano de 1994 da Divisão de Educação Especial salienta como dificuldade, a “desestruturação do serviço de estimulação precoce”.

No Plano Plurianual 1996 – 1999 do Governo do Estado de Roraima, tendo à frente desse Neudo Campos e como Secretária da Educação a professora Antônia Vieira Santos, encontramos referências à intenção de realização de expansão e melhoria da rede física mediante Construção de Centro de Educação Especial. Em outro ponto do Plano esse Centro é descrito também como Centro de Prevenção e Estimulação Precoce o que nos soa como compreensão parcial do real significado da obra formalmente indicada (RORAIMA, 1995).

O Centro de Estimulação Precoce é instalado no prédio que abrigou a Escola de Audiocomunicação até 1994. Trata-se de uma residência do governo, localizada em uma grande avenida cujo acesso é relativamente facilitado e que já dispunha de um conjunto de

salas distribuídas no que originalmente foram seus quartos, de tamanho reduzido, mas com bom perfil para adequação aos atendimentos individualizados demandados pela clientela. Em material de divulgação dos serviços da Divisão de Educação Especial à comunidade, este é assim definido:

Consiste no atendimento prestado às crianças a partir do nascimento até 3 anos e 11 meses, identificados com deficiência e aqueles considerados de alto risco. Onde são desenvolvidas as atividades terapêuticas e educacionais voltadas para o desenvolvimento global da criança, aplicadas por equipe multidisciplinar com participação efetiva da família.

O Estado de Roraima, embora ainda apresentando um número reduzido de profissionais com qualificação no ensino superior, havia já se tornado atrativo para os profissionais graduados, em especial os da área de saúde e assim, em sua constituição, já dispúnhamos da possibilidade de formação de equipes multidisciplinares qualificadas. Gradativamente, a presença deste conjunto de profissionais da área da saúde, favorecerá também a maior divulgação da importância desse serviço junto ao corpo técnico da Maternidade Estadual e demais hospitais com atendimento pediátrico, favorecendo para que as crianças cheguem ao serviço a cada dia em maior número e com idade mais reduzida.

Dados de 2001 indicam que este Centro contava em seu quadro de profissionais com Assistente Social, Fisioterapeuta, Psicólogo, Fonoaudiólogo, Terapeuta Ocupacional e professores em alguns casos com Pós-Graduação em Psicopedagogia. Nem sempre o quadro de profissionais encontrava-se completo, dadas as demandas dos demais setores e não disponibilização de vagas por parte do governo estadual mas, mesmo que em alguns momentos em quantidade insuficiente, as várias especialidades encontravam-se contempladas.

Tabela 34 Crianças atendidas no Centro de Estimulação Precoce 1997 a 2001

| <b>Atendimentos do Centro de Estimulação Precoce</b> |      |      |      |
|--|------|------|------|
| <b>1997</b>  | 1998 | 1999 | 2000 |
| <b>43</b>  | 43   | 43   | 48   |

Fonte: Dados estatísticos da Divisão de Educação Especial

Em relação à área de deficiência que os alunos apresentavam, um mapa de julho de 1997 indica que, dos 43 alunos usuários do serviço, 35 tinham perfil de deficiência definido sendo que, 15 eram alunos com Paralisia Cerebral, 01 apresentava deficiência auditiva, 14 apresentavam deficiência mental, 04 deficiência múltipla e 01 Conduta Típica.



Em 2001 o Centro de Estimulação Precoce contava com 05 professores e 11 técnicos que prestavam atendimento a 75 crianças até os 3 anos e 11 meses. Estas eram posteriormente encaminhadas a escolas de Educação Infantil sempre que possível. De maneira a evitar-se interrupção ou fragmentação em sua trajetória era comum a busca pela inserção desses alunos em escolas de educação infantil do município, que nesta década contava com um centro de apoio aos alunos com necessidades especiais, tema de nosso próximo tópico.

### **6.1.8 Centro Municipal Integrado de Educação Especial um espaço de Atendimento Educacional Especializado em Boa Vista**

A professora Rosita Edler Carvalho, em apresentação realizada no XXX Congresso Brasileiro de Educação Especial em novembro de 2012 destaca o fato de que o Atendimento Educacional Especializado não é uma criação recente, mas que já havia sido previsto como alternativa de atendimento pela SEESP ainda no final do século passado.

Em Roraima, a perspectiva de um espaço específico para a oferta de atendimento especializado a alunos com deficiência em um modelo que contempla exclusivamente a oferta de apoios clínico-terapêuticos e psicopedagógicos aos alunos matriculados em escolas municipais de ensino regular é, desde 1991 uma alternativa já oferecida à coletividade.

O Centro Municipal Integrado de Educação Especial (CMIEE) é vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) da Prefeitura Municipal de Boa Vista (PMBV) e foi criado através do Decreto Municipal 1.512/91, à época como Centro Municipal de Educação Especial (CMEE), sob demanda da Secretaria de Educação e Cultura que observava a matrícula cada vez maior, de alunos com deficiência nos anos 1980.

Uma das necessidades observadas foi de que estes alunos tivessem acesso aos atendimentos clínicos e terapêuticos de que necessitassem, para terem condições de permanência e sucesso no ensino regular. Nesta época, a rede estadual já dispunha de espaços especializados que concentravam o atendimento dos casos em que a deficiência apresentasse sinais externos mais visíveis, conforme descrevemos anteriormente. Então, ao sistema municipal de ensino, dirigiam-se famílias cujos filhos apresentavam quadros de deficiência leve ou em idade mais precoce já que, a maior concentração de escolas de Educação Infantil é na rede municipal.

Em seu início de atividades, o CMEE incorpora em sua equipe profissionais da área da saúde que, vinculados à Secretaria de Educação e em interlocução com esses, realiza

atendimentos de natureza clínica e terapêutica a alunos matriculados em escolas regulares que nele eram atendidos em horário diferenciado daquele em que cursava o ensino regular. No histórico que compõe o Projeto Político-Pedagógico daquele Centro (Roraima, 2011, p. 05):

Em 1995 procurando se adequar às novas sugestões do Encontro de Salamanca – Espanha (1994), a Prefeitura Municipal de Boa Vista resolve acrescentar ao nome do Centro o termo INTEGRADO ficando assim como CMIEE (Centro Municipal Integrado de Educação Especial), com isso, a Prefeitura pretendia modificar o pensamento de atendimento clínico e de que o Centro só realizava atendimento às crianças deficientes intelectuais. Desta forma, os profissionais deveriam adequar-se ao atendimento que suprisse as necessidades das crianças, seja na área clínica ou na área educacional.

O atendimento prestado pelo CMIEE que em 2011 comemorou seus 20 anos de funcionamento com a proposição de um novo Projeto Político Pedagógico, ao longo dos anos passou por diversas modificações. De maneira geral, neste Centro as crianças desde que matriculadas em escolas de ensino regular, preferencialmente municipais, tinham acesso a atendimento com fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, assistentes sociais e, após 1995, com a presença de pedagogos e psicopedagogos com a finalidade de aprofundar a articulação deste trabalho com as necessidades educativas das crianças em sua trajetória escolar.

O atendimento do CMIEE busca o desenvolvimento das potencialidades do aluno, com idade entre 04 e 16 anos buscando mecanismos de fortalecimento de suas habilidades e competências.

Trata-se de um trabalho, em nosso entendimento, precursor da lógica do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que veio a disseminar-se mais recentemente nas políticas do Ministério da Educação<sup>92</sup> em que o aluno tem em espaço específico o acesso aos apoios e terapias de que necessita para o máximo desenvolvimento de suas potencialidades.

O Centro – em funcionamento ainda na atualidade – é instalado em um imóvel da Prefeitura Municipal adaptado para as necessidades terapêuticas e educacionais dos alunos em um bairro da capital relativamente próximo à região central, mas mantendo um transporte para as crianças que necessitem de apoio para seu deslocamento aos atendimentos a que faça jus, em acordo com o seu diagnóstico e com os procedimentos terapêuticos que lhe sejam recomendados.

---

<sup>92</sup> Decreto Federal 7611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

No cotidiano dos técnicos da Divisão de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação e dos técnicos à frente do Centro Municipal Integrado de Educação Especial as relações profissionais em muitos momentos consideraram os interesses das crianças com deficiência havendo a realização de diálogos e consensos na busca do espaço mais adequado ao desenvolvimento educacional dos alunos, com um processo de discussão entre os técnicos e em interlocução com suas famílias de forma a que a matrícula do aluno se efetivasse em escolas municipais ou estaduais em acordo com os interesses e necessidades do educando.

Muito comum foram as situações dos alunos que, findo o período autorizado para sua permanência no Centro de Estimulação Precoce, aos três anos e onze meses, foram imediatamente encaminhados à escolas municipais de educação infantil, mantendo a continuidade de sua participação em atendimentos de fisioterapia e fonoaudiologia, entre outros que necessitasse, sem interrupção de processos que em muito poderiam contribuir em seu prognóstico de desenvolvimento escolar. Em entrevista um pai de duas crianças com síndrome de down usuárias do CMIEE assim nos conta:

*“Nunca me passou pela cabeça a ideia de por eles na escola especial. Nunca fui naquela escola especial. Fui a festividades, mas nunca entrar lá. Desde o começo foi na escola normal. Eles participaram da Estimulação Precoce. Porque, depois que você cria a experiência, a estimulação precoce é de uma importância tão grande, tão grande, tão grande, que se as pessoas tivessem a consciência, eles teriam tanto de estimulação precoce, que ficaria muito mais barato lá para frente, e (não fazer) é um tempo perdido, é um ano perdido. Nós temos essa consciência. E aí eu já tinha conhecimento e de lá eles já foram para o Centro Municipal Integrado de Educação Especial e de lá eles ficaram na escola regular e sendo atendido lá até os dezesseis anos e onze meses, Na hora que completa dezessete já não tem mais direito. O R. já terminou e o G. ainda está lá. Três vezes por semana. No início eles faziam fonoaudiologia, terapia ocupacional e fisioterapia. E aí eles tiveram alta da fisioterapia e continuam a fonoaudiologia e a terapia ocupacional. Aí tem um desenvolvimento. E aí, o Rafael, quando ele foi para lá, a fisioterapeuta ia na nossa casa fazer fisioterapia. E a minha ansiedade... ele andou com dois anos e dois meses ou foi ano e nove meses, que o R. andou e eu achava que ele não ia andar.”*

Como este, outros casos semelhantes aconteceram. O processo educacional no cotidiano dos serviços e das escolas, entretanto, ainda carrega em si muitas incógnitas, muitos caminhos a serem mapeados e trilhados para que as crianças integradas nestes serviços e escolas obtivessem sucesso em sua trajetória acadêmica e pessoal. Compreender que caminhos pedagógicos esses tantos serviços dos quais tratamos anteriormente é o objetivo de nosso próximo tópico.

## **6.2 Fazeres pedagógicos**

A condução pedagógica dos trabalhos em educação especial desenvolvidos nos anos 1990 apresenta uma diversificada base de concepções pedagógicas entre os diferentes setores e serviços. Diferentemente da década anterior em que os professores e técnicos, concentrados em um mesmo espaço buscaram pautar suas ações em determinadas perspectivas conceituais de desenvolvimento e aprendizagem comuns a todos, na década de 1990 com a expansão e fragmentação dos serviços, vemos também emergir um diferente conjunto de práticas e procedimentos que aqui apenas sinalizaremos.

Unidades como o Núcleo de Triagem e Avaliação explicitam em seus documentos o processo de estudos e análises com base na perspectiva sócio-histórica através dos fundamentos de alguns de seus principais autores como Vigotski, Lúria e Leontiev. Essa lógica se explicita inclusive quando observamos os discursos que transpassam os pareceres emitidos para o encaminhamento de alunos aos serviços. Não é possível, entretanto, verificar indicativos de que este ‘olhar’ sobre o desenvolvimento da criança, que se faz em seu processo de triagem, pautado também as atividades pedagógicas que lhes são oferecidas posteriormente nos serviços.

A educação dos alunos surdos ou com deficiência auditiva será fortemente impactado pelas discussões que perpassam a área em âmbito local, nacional e mundial. O embate entre a defesa da utilização exclusiva da linguagem oral como meio de comunicação: a oralização e a utilização da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua a ser considerada para a comunicação da pessoa surda e o português como segunda língua, passando pelos processos de Comunicação Total representa outro momento em que se explicitam convicções sobre o sujeito e o mundo que a atividade educativa deverá construir.

No atendimento a pessoas com autismo há a explicitação da metodologia a ser adotada como a de que se adotaria uma “linha pedagógica com inibição de comportamentos estereotipados, com ênfase na estimulação e reforço” (RORAIMA, 1992, p. 08) como já indicamos anteriormente.

Em outras áreas foi mais difícil estabelecer que concepções pedagógicas e filosóficas direcionavam o trabalho, em especial nas práticas de educação de pessoas com deficiência mental. Os discursos anteriores de aplicação da metodologia do Diagnóstico Prescritivo, presentes nos planos dos professores, nos cursos oferecidos a estes e nos relatórios de supervisão, desaparecem nos documentos dos anos 1990, sem que encontremos sinal de sua passagem pelo grupo.

Uma coisa que chama a atenção nos relatórios dos anos 1990 é a sensação de ocorrência de um possível apagamento dos sujeitos. Nestes anos, o dado encontrado é de relatórios do gestor com as questões administrativas e das áreas de atendimento clínico-terapêutico: fonoaudiologia, fisioterapia, assistência social, ao contrário de anos anteriores em que o eixo central estava posto nos relatórios da supervisão ou coordenação pedagógica. Não é possível afirmar que tenha havido o apagamento do trabalho pedagógico neste período, mas há certamente uma mudança no protagonismo do professor na atuação junto aos alunos com deficiência.

O Centro de Educação Especial de Caracaráí tem uma trajetória interessante, nesse sentido. Não dispondo de técnicos das áreas terapêuticas, foca sua atuação em atividades educacionais, reproduzindo, de maneira geral as práticas de educação semelhantes ao realizado nas turmas de educação pré-escolar e alfabetização embora sem que se observe um claro direcionamento conceitual nos documentos que nos foi possível ter acesso.

No âmbito do acompanhamento aos alunos com deficiência visual, os técnicos acabam por seguir as questões propostas pelas próprias escolas onde os alunos encontram-se inseridos já que, o cerne de seu trabalho, é oportunizar aos alunos o acesso aos conteúdos e processos propostos pelas diferentes escolas de ensino regular, contribuindo prioritariamente com a transposição dos textos para o meio que seja mais acessível à compreensão dos alunos (braile ou acesso por transposição a esquemas táteis ou auditivos a depender do conteúdo).

Paralelamente a este processo algumas atividades desenvolvidas na forma de Projetos especiais atravessam transversalmente os trabalhos de todas as unidades, atendendo a alunos com os mais diversos perfis de deficiência, em faixas etárias diferenciadas, matriculadas nos diferentes serviços. Dentre eles, destacaremos o trabalho da Equoterapia e o Programa de Assistência Técnica em Educação Física Especial (PATEFE) tema de nossos próximos olhares.

### **6.2.1. Equoterapia**

Os serviços de equoterapia, que tem por objetivo atuar na reabilitação de pessoas com deficiências físicas ou mentais, contribuindo para seu desenvolvimento físico, motor, psíquico, cognitivo e social, através de atividades que tomam o cavalo como base de apoio, iniciam-se em julho de 2000, enfrentam algumas dificuldades para sua continuidade em 2001 e 2002, tendo sua criação formal via decreto estadual apenas em 2003.

A professora e fonoaudióloga Rosana Roth Magalhães, em documento da fase em que atua como Diretora da Escola de Educação Especial, de 18 de março de 2003 apresenta informações relevantes para que se possa estabelecer o registro do processo de criação do Serviço de Equoterapia vinculado à Divisão de Educação Especial.

Nas indicações desse documento cuja finalidade não nos foi possível definir e que não consta no cabeçalho de seu encaminhamento, o serviço de equoterapia foi iniciado em Roraima em julho de 2000, numa ação em que se articularam a Polícia Militar (possuidora de animais e instalações para os cavalos) e a Divisão de Educação Especial, através de seus técnicos e professores.

Este serviço atenderia inicialmente os alunos da então Escola Estadual de Educação Especial com o uso de profissionais da própria escola na condução das atividades ficando o cuidado com os animais por conta da equipe da Polícia Militar. Limitações daquela corporação, entretanto, fizeram com que, em 2002 fosse necessária a utilização de serviços de albergados da Penitenciária Agrícola no manejo dos cavalos (alimentação, limpeza e condução). Esta instabilidade leva a que se proponham competências distintas a equipes da Divisão de Educação Especial e Polícia Militar, integrando também a Secretaria de Agricultura, como meio de operacionalizar as ações.

Há indicativos de que, mantendo-se a equipe de 07 profissionais da Educação Especial, se manteria o atendimento a 35 participantes mas que, para que se incorpore os 45 alunos àquele momento em lista de espera aguardando a oportunidade de serem atendidos no serviço, seria necessária a ampliação da equipe integrando a esta também Psicólogos e Fonoaudiólogos.

Em 27 de maio de 2003 é que vamos encontrar o Decreto 5328 – E, do Governo do Estado de Roraima que cria o Centro Estadual de Equoterapia Thiago Vidal de Magalhães Pinheiro indicando que as providências cabíveis para o funcionamento deste Centro deverão ser tomadas pela Secretaria de Estado da Educação Cultura e Desportos e que o Centro:

Destina-se ao atendimento de pessoas portadoras de necessidades especiais, com idade mínima de dois anos. O método utiliza o cavalo como instrumento básico de trabalho na reabilitação de pessoas portadoras de deficiência física ou mental, tendo como objetivo geral o desenvolvimento físico, psíquico, cognitivo e social.

Na análise de um pai de alunos usuários da equoterapia referindo-se à realização de atividades nesse serviço:

*“É uma terapia que quando ela não servir para nada, ela serve para sua autoestima, e dá auto estima e eles [referindo-se aos filhos que participam deste serviço] já estão quase para desenvolver a pré-esportiva. Semana passada ele (o filho) teve uma queda feia, mas já esta de novo montando. Ela tem uma estrutura que é das melhores do Brasil, eu participo lá desde a implantação, a Patricia Ludmila que cuida e eu tenho ate o curso de equioterapia que foi dado pelo pessoal de Minas Gerais, eu participei desde o inicio.”*

Embora os relatórios do ano de 2000 e 2001 registrem a realização de curso de equioterapia desenvolvido em parceria com a Polícia Militar em 2000, não há a anotação dos atendimentos realizados pelo serviço de equioterapia neste período e, apenas em anos posteriores esse atendimento virá a ser realizado de maneira mais constante.

### **6.2.2 Educação Física e Desporto: elemento transversal integrador ou compensatório**

A presença da Educação Física, como atividade desenvolvida no cotidiano da educação especial desde sua implantação no então Território Federal de Roraima. Já no relato do processo inicial de implantação das classes especiais nos anos 1970 a professora Célia Macedo nos conta:

*“Ate para fazer Educação Física, quando nós estávamos no Monteiro Lobato era muito difícil, porque o professor não aceitava de jeito nenhum. Mas eu brigava. Meus alunos têm direito! Sabe, eu sempre briguei nesse sentido. Nós temos duas professoras aqui que trabalharam a educação física com eles, mas elas estão viajando. Que trabalharam dando educação física para os meninos.”*

Ao longo dos anos, nos relatórios do Centro de Educação Especial e da escola de Audiocomunicação, a presença das atividades de educação física é uma constante e registra-se a ocorrência de convites à participação dos alunos nos Jogos Escolares que acontecem anualmente no estado. Nos demais serviços, por seu perfil de atendimento especializado verificamos, no máximo a presença de fisioterapeutas, cujas funções não podem ser confundidas com as do educador físico.

Os alunos inseridos nas escolas de ensino regular deveriam ter seu acesso às aulas de educação física garantido, como a todos os demais, mas há casos de professores de educação física que não se sentem aptos a fazê-lo, não entendendo ser esse serviço necessário a esta clientela ou o fazem de maneira assistemática.

Na segunda metade dos anos 1980, o Ministério da Educação fomenta a formação de professores de educação física e, dentre estes, também a formação de professores para atuação

voltada às pessoas com deficiência. Alguns de nossos profissionais participaram deste processo, mas ainda tínhamos desafios relevantes a encarar.

Em 1995 é proposto, no âmbito da Divisão de Educação Especial da Secretaria de Educação Cultura e Desportos o Programa de Assistência Técnica em Educação Física Especial (PATEFE) a ser desenvolvido sob a responsabilidade do professor de Educação Física Nadson Castro dos Reis. Este professor, juntamente com outros profissionais da DEE acompanhando o desenvolvimento das atividades de Educação Física na rede oficial de ensino regular observou:

Um déficit no que se refere à integração e participação dos alunos portadores de necessidades especiais, não só esportiva e recreativa, mas também na própria atividade do dia a dia. [...] A participação de alunos PNE (Portadores de Necessidades Especiais) inexistente. Ainda não foi obtido sucesso quanto à participação do aluno PNE em eventos escolares devido a insuficiência de programas voltados ao ensino regular.

Como estratégia de enfrentamento desse quadro, propõem a realização do PATEFE, com o intuito de intervir diretamente em dois dos principais problemas que eram observados: a inadequação de materiais e instalações aos diferentes tipos de necessidades advindas dos diversos perfis de deficiência existentes entre os alunos e a falta de especialização dos professores nesta área. O PATEFE apresentava o seguinte objetivo:

Oportunizar aos portadores de necessidades especiais da rede pública escolar do Estado de Roraima a participação da prática regular de educação física e atividades afins, procurando para que isso ocorra, condições favoráveis ao desenvolvimento de suas potencialidades de forma a desenvolver em cada um uma melhor atuação no meio social do qual faz parte.

Observa-se com isso que o objetivo do trabalho ia além do sucesso esportivo e desportivo em si, mas atendia o pressuposto de que através da atuação nas atividades de educação física e desporto teríamos contribuições ao desenvolvimento integral do aluno. Na prática, a observação de relatórios posteriores indica alta valorização da vitória desportiva em detrimento de ações de formação e inserção social.

A proposição inicial do Projeto era a realização de visitas às escolas para identificação dos alunos com necessidades especiais existentes e, posteriormente, a partir desse diagnóstico propor a realização de atividades específicas.

Entre as metas propostas, previa-se a instalação na DEE de um módulo central, onde seria sediado o atendimento às escolas, no intuito de adequá-las propondo a eliminação de



barreiras arquitetônicas onde se fizesse necessário e aquisição de materiais e equipamentos apropriados ao desenvolvimento de atividades com os alunos. Projeta-se também a criação de módulos em municípios do interior.

Duas outras metas se destacam: integrar os alunos Portadores de Necessidades Especiais (PNE) em competições esportivas, inclusive com a formação de equipes em condições de competir em outros estados da federação e oferecer cursos de capacitação aos professores de educação física que estejam atuando com aluno PNE (RORAIMA, 1995). Apresentamos no quadro a seguir o mapa de atividades que se projetava oferecer para as diferentes áreas de deficiência:

Quadro 08- Atividades propostas no Programa PATEFE por áreas de deficiência

|                                   | <b>Deficiência Física</b>  | <b>Deficiência Visual</b>                 | <b>Deficiência Mental</b> | <b>Deficiência Auditiva</b>              |
|-----------------------------------|--|---|---------------------------|--|
| <b>Atividades Desportivas</b>     | Atletismo<br>Natação<br>Xadrez   | Atletismo<br>Futsal<br>Gol-bol<br>Natação | Natação<br>Futsal         | Atletismo<br>Futsal<br>Natação<br>Xadrez |
| <b>Recreativas Complementares</b> | Em acordo com o calendário do programa<br>Atividades culturais, sociais e esportivas<br>Participação em eventos desportivos<br>Participação do Centro de Educação Especial e da Escola de Audiocomunicação no Festival Curumim |   |                           |  |

Fonte: Projeto do PATEFE (RORAIMA, 1995)

Dentre as atividades propostas para serem desenvolvidas, como rotina da ação, ainda no âmbito do projeto inicial verificava-se a oferta de Hidroestimulação e Natação sem fins desportivos.

Nos anos de 1995 e 1996 a coordenação do programa destaca em relatório a realização de atendimentos a alunos integrados, alunos de Classes Especiais, da Sala de Recursos, do Centro de Educação Especial e da Escola de Audiocomunicação, desenvolvendo as modalidades de Hidroestimulação, Natação Adaptada e Futsal para os portadores de deficiência auditiva.

Dos relatórios apresentados em anos posteriores verificamos que o desenvolvimento do programa tende a destacar os resultados positivos alcançados por atletas em competições para-desportivas. Nestes dois anos obteve resultados positivos nos torneios de Revezamento Aquático (25 horas nadando) realizados em Brasília - DF : 1º lugar na edição de 1995 e 2º lugar na edição de 1996.

Em 1997 a equipe destaca o atendimento a 18 alunos com deficiência física; 19 alunos com deficiência mental; 02 alunos com deficiência auditiva e 01 aluno com deficiência visual. Além disso encontravam-se em preparação para participação no 1º campeonato paradesportivo – Fase Região Norte, no qual a equipe conquista medalhas na Natação (2º lugar geral) e 4º lugar geral da competição, além de 13 medalhas sendo 10 de ouro, 02 de prata e 01 de bronze. Além disso no Revezamento Aquático 25 horas nadando em Brasília, conquista o 1º lugar individual feminino e nos Jogos Brasileiros Paradesportivos de natação em Natal-RN, conquista 07 medalhas sendo 05 de ouro, 02 de prata e o 7º lugar geral.

Tabela 35 – Alunos participantes do PATEFE por ano de 1995 a 2001

| 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 |
|------|------|------|------|------|------|------|
| 48   | 46   | 64   | 62   | 47   | 36   | 36   |

Fonte: Relatórios da Divisão de Educação Especial 1999 e 2001.

É evidente no destaque dado ao sucesso em competições, a supervalorização desse aspecto e um distanciamento das ações de formação de um grupo maior de alunos não necessariamente como atletas, mas como praticantes de atividades físicas como mecanismo de desenvolvimento físico e social.

As atividades são desenvolvidas em cooperação com o Departamento de Educação Física Escolar da SECD e utilizam-se de espaços desta própria unidade, como Parques Aquáticos e Ginásios de Esporte do Governo Estadual.

Há um trabalho pedagógico de formação sendo desenvolvido mas, a exemplo do que acontece nas atividades de educação física oferecidas aos alunos do ensino regular a tônica das ações, mais do que contribuir para o desenvolvimento físico integral dos alunos, valoriza e se retroalimenta com resultados positivos obtidos em competições estaduais, regionais e nacionais.

Em relatório final de atividades do ano de 2002, explicita-se a tônica do atendimento no processo de treinamento de atletas em modalidades diversas de atividades desportivas, sempre com excelentes resultados em termos de conquista de boas colocações nos campeonatos aos quais a equipe consegue comparecer já que o alto custo de transporte de Roraima para qualquer outro estado brasileiro é sempre um complicador no desenvolvimento de equipes esportivas e de atletas locais.

O PATEFE ao final de 2001, conta com 05 técnicos envolvidos em seu desenvolvimento e 36 alunos participantes que com o apoio da Divisão de Educação Física e Desportos que colaboram com as atividades.

Alguns anos mais à frente, ocorrerá o curso de Educação Física Adaptada aos Portadores de Necessidades Especiais que atinge um amplo volume de professores da rede regular de ensino, tanto os que já tinham em suas turmas alunos integrados quanto os demais que poderiam vir a ter em outro momento.

Compreender o perfil dos profissionais que atuam na Educação Especial nos primeiros anos de formação do Estado de Roraima e as ações de capacitação que lhes são oferecidas, é o desafio de nosso próximo tópico.

### **6.3 Profissionais da Educação Especial no Estado de Roraima em sua primeira década.**

Os trabalhos da Educação Especial que se iniciam em Roraima com um pequeno grupo de professoras que assumiram o desafio de iniciar esse serviço, mesmo com formação inexistente ou insuficiente, materiais e equipamentos também inexistentes ou pouco definidos, em caminhos pedagógicos cujas trilhas iam sendo abertas no ato de caminhar se apresentam nas bodas de prata da educação especial com um quadro constituído de uma ampla equipe de professores e técnicos atuando em serviços de diferentes modalidades.

O conjunto de alunos, que não chegava a uma dezena nos primeiros momentos de funcionamento, se aproxima dos mil alunos em 2001, com os mais diversos perfis de necessidades educativas especiais e faixas etárias, alguns desses inclusive, já atuando nas equipes de trabalho como profissionais, espaço que se abre.

As atividades de educação especial, inicialmente restritas a uma sala de aula em escola de ensino regular, agora apresentam um conjunto diversificado de serviços que vão de unidades escolares especializadas como os Centros de Educação Especial e a Escola de Audiocomunicação a serviços terapêuticos como o CAP e o serviço de equoterapia até os serviços de avaliação como o Núcleo de Triagem e Avaliação, o Centro Estadual de Avaliação Auditiva e serviços complementares como o Centro de Estimulação Precoce e programas como o PATEFE e Bolsa Trabalho.

Conforme pode ser observado na tabela a seguir, que apresenta informações sobre os profissionais atuantes na área em maio de 2001, o volume de professores e técnicos atuando nos serviços elevou-se e diversificou-se significativamente:

Tabela 36 – Equipe técnica, professores e alunos atendidos nos serviços e programas em 2001

| SERVIÇOS E PROGRAMAS   | Equipe Técnica e Professores |           |            | Alunos atendidos pelos Serviços/programas em 2001* |
|--|------------------------------|-----------|------------|--|
|  | Professores                  | Técnicos  | Total      | Atendimentos                                       |
| Escola de Audiocomunicação   | 19                           | 03        | 22         |  |
| Núcleo de Triagem e Avaliação  | 01                           | 04        | 05         | 161  |
| Centro de Educação Especial/Boa Vista                                | 67                           | 18        | 85         |  |
| Centro de Educação Especial/Caracaráí                                | 10                           | 01        | 11         |  |
| Centro de Avaliação Auditiva   | -                            | 03        | 03         | 259  |
| Classes Especiais – Capital e interior                               | 27                           | -         | 27         |  |
| Assessoria a Alunos Integrados                                       | 01                           | 06        | 07         |  |
| Estimulação Precoce  | 05                           | 11        | 16         |  |
| Sala de Recursos para DV   | 07                           | -         | 07         |  |
| PATEFE - Programa de Assistência Técnica em Educação Física Especial | 02                           | 03        | 05         |  |
| <b>Total de profissionais atuantes</b>                               | <b>139</b>                   | <b>49</b> | <b>188</b> | <b>420</b>   |

Fonte: Relatórios da Divisão de Educação Especial

\*Dividimos os dados de atendimentos dos serviços de avaliação das matrículas efetivadas nas atividades educacionais, por sua natureza diferenciada. Nem todos os alunos avaliados tornaram-se clientela da educação especial.

E que formação esse corpo técnico de profissionais possui? Certamente ainda não temos aqui um conjunto de técnicos cuja formação nas áreas clínico-terapêuticas tenha sido complementada com uma formação educacional. Nem mesmo os professores, em volume bem mais elevado, tiveram em sua totalidade acesso à habilitação na área; em alguns casos, mesmo a capacitação, deu-se em serviço, após sua entrada em atividade.

Não nos foi possível localizar informações suficientes quanto à formação de todos os profissionais atuantes, entretanto, em um documento de novembro de 2000 a Divisão de Educação Especial traça um perfil parcial de seus profissionais focando em seus técnicos atuantes do que, no organograma se define como “serviço externo” e do Núcleo de Triagem e Avaliação:

- O Núcleo de Triagem e Avaliação: 04 profissionais de nível superior (02 pedagogas, 01 assistente social, 01 professora)

- Centro de Estimulação Precoce: 06 profissionais de nível superior e um de nível médio
- Classes Especiais: 27 professores sendo 15 com habilitação em deficiência mental, os demais sem formação específica;
- Sala de Recursos: 05 professores sendo uma com nível superior, 03 com especialização em deficiência visual e 01 assistente de alunos com habilitação em deficiência mental;
- Escola de Audiocomunicação: 18 professores, sendo 03 com habilitação em deficiência auditiva e 09 cursando o ensino superior, 02 fonoaudiólogas e 01 supervisora educacional;
- Centro de Educação Especial de Boa Vista: 62 profissionais sendo 54 professores (cujas informações de formação não foram apresentadas) e 08 técnicos em diversas áreas de nível superior;
- Centro de Educação Especial de Caracaraí: 07 professores, 01 com especialização em deficiência mental e 03 cursando o ensino superior. Na sala de deficientes auditivos há 02 professores, um deles com formação no INES.

Ocorre que além desse conjunto de serviços externos, também no Serviço Interno, constituído pelo Assessoria Técnico Pedagógica e PATEFE, em especial, o volume de técnicos é expressivo, mas não são descritas as suas qualificações.

Os dados relativos às atividades de formação oferecidas ao longo deste período dão um amplo perfil das áreas de atenção da Divisão de Educação Especial e, dentre elas, destacamos o fato de que muitas das capacitações contaram com a participação de docentes e gestores atuantes no sistema regular de ensino.

Uma das coisas que se observa neste período, é a menor interferência de atuações propostas a partir da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e um maior volume de ações que se constituem em demandas da própria comunidade, em alguns casos ministrados por docentes da equipe que participaram de atividades em outras unidades da federação.

Entendemos que este quadro não abarcará o total das ações realizadas no período, mas são os dados coletados pela Divisão de Educação Especial em documento elaborado para discussão com a Secretária de Educação, Cultura e Desportos.

Quadro 09 - Cursos oferecidos aos professores no Estado de Roraima

| <b>CURSOS REALIZADOS NO ESTADO DE RORAIMA 1995 a 2000</b>              |
|--|
| <b>Comunicação Total</b>   |
| <b>Avaliação e Diagnóstico</b>   |
| <b>Capacitação para o atendimento do portador de condutas típicas</b>  |
| <b>Atendimento aos portadores de altas habilidades</b>                 |
| <b>Educação especial e processos de aprendizagem</b>                   |
| <b>Educação precoce</b>  |
| <b>Alfabetização para deficientes mentais</b>                          |
| <b>Atualização metodológica em educação profissional</b>               |
| <b>Avaliação e atendimento a portadores de deficiência física</b>      |
| <b>Sexualidade do Adolescente especial</b>                             |
| <b>Sexualidade dos portadores de necessidades educativas especiais</b> |
| <b>Estimulação Precoce</b>   |
| <b>Adicional em Deficiência Mental</b>                                 |
| <b>Comunicação Total 1ª etapa</b>                                      |
| <b>Comunicação Total 2ª etapa</b>                                      |
| <b>Adaptações curriculares</b>   |
| <b>Comunicação Total 1ª etapa</b>                                      |
| <b>Curso de Equiterapia em parceria com a Polícia Militar</b>          |
| <b>Curso de empacotamento em parceria com SETRABES</b>                 |
| <b>Curso de Comunicação Total 2ª etapa</b>                             |
| <b>Curso de Comunicação Total em parceria com a UCP</b>                |

Fonte: Relatório da Divisão de Educação Especial

Outro mecanismo de desenvolvimento das equipes é o investimento na participação em cursos, e eventos em outros Estados do país, opção que, dada a posição geográfica de Roraima tende a representar custos elevados, mas que pode também oportunizar interlocuções e a formação de multiplicadores de saberes de determinadas áreas.

É um momento em que estas participações externas reduzem-se ficando restritas aos eventos cujo custeio se dê pelo próprio profissional interessado ou por demanda do Ministério da Educação e, nestes casos, a participação tende a ser a do dirigente do sistema. Os processos de longa formação custeada com recursos públicos desaparece, adotando-se como prioridade o trazer a Roraima os profissionais aptos a qualificar um volume maior de docentes.

#### 6.4 A construção de uma estrutura: leituras censitárias

A década de 1990 viu aprofundarem-se as técnicas de acompanhamento quantitativo das ações da educação. A prática de quantificar os serviços oferecidos se dissemina, embora, em alguns momentos, a alteração de critérios, decorrente das mudanças de compreensões relativas ao conceito de deficiência, a categorização dos serviços, suas afiliações como educação, assistência ou saúde, dificulte um acompanhamento longitudinal.

Como já salientamos anteriormente, nos dados relativos aos atendimentos realizados no cotidiano dos diferentes serviços de educação especial aqui oferecidos, optamos por tratar com os dados encontrados nos próprios relatórios dos professores e técnicos que vivenciam este cotidiano.

Entendemos que estes poderão em algum momento apresentar divergências em relação aos números oficiais constantes no Censo Escolar do INEP, mas a própria variação de critérios para a validação de dados estatísticos ocorridas nos sistemas de acompanhamento e controle adotadas por aquele Instituto de Estudos e Pesquisas em Educação compromete nosso esforço de traduzir a realidade que aqui vivenciamos.

Só a título de exemplo, em face do entendimento dos critérios para definição do que seja uma “escola especializada” em educação especial, em âmbito nacional, Roraima aparece nos dados de 2010, com nenhuma instituição em funcionamento e nenhum aluno matriculado em instituições educacionais especializadas.

O mesmo ocorre em outros anos do censo escolar a depender de atribuir-se aos “Centros” o *status* de Escola ou não. Em realidade, parte expressiva dos serviços que aqui estudamos se encontram ativos e atuando educacionalmente com alunos, mas não atendem rigorosamente às normas postas nos últimos anos para que sejam inseridos no Censo Escolar.

Neste aspecto, entendemos que, para os objetivos deste trabalho e coerentemente com a proposta de buscar a compreensão desta história como “vista de baixo” por seus atores, sem a pretensão de estabelecer comparativos com parâmetros nacionais, adotamos aqui como base de nossa análise as fontes de dados que acima já descrevemos.

Os dados estatísticos gerais de atendimento em cada serviço e a cada período estudado, foram apontados nos tópicos onde sua análise contribuísse para o entendimento geral do desenvolvimento dos serviços.

Alguns outros mapas de controle de atendimentos nos pareceram relevantes de inserir no contexto desse trabalho, de forma a subsidiar a ampliação de reflexões sobre os processos de desenvolvimento da área.

No quadro abaixo, encontramos os dados de matrícula dos serviços, considerando-se a faixa etária de chegada dos alunos em 1997 e 1998. É possível verificar uma mudança profunda no perfil da faixa etária de chegada dos alunos aos serviços, com maior concentração de alunos em idade escolar no Núcleo de Triagem e Avaliação, por exemplo, embora ainda estejam presentes muitos alunos adultos nos Centros de Educação Especial tanto de Boa Vista quanto de Caracarái, demonstrando a necessidade de pensar-se nesses espaços, mais intensamente como espaços de profissionalização e socialização.

Tabela 37– Quadro demonstrativo dos alunos por instituição/serviço e faixa etária

| Serviços/programas                        | 0 a 3     |           | 4 a 6     |           | 7 a 10     |            | 11 a 14    |            | 15 a 18    |            | + de 18   |            | Total      |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-----------|------------|------------|
|   | 97        | 98        | 97        | 98        | 97         | 98         | 97         | 98         | 97         | 98         | 97        | 98         |            |
| <b>Núcleo de Triagem e Avaliação</b>      | -         | 02        | 16        | 19        | 15         | 22         | 08         | 10         | 02         | 07         | 01        | 14         | <b>42</b>  |
| <b>Escola de Audiocomunicação</b>         | 01        | 03        | 09        | 08        | 16         | 18         | 17         | 19         | 02         | 03         | -         | -          | <b>45</b>  |
| <b>Centro de Ed. Esp. - Boa Vista</b>     | -         | -         | 14        | 23        | 32         | 38         | 39         | 40         | 32         | 36         | 35        | 39         | <b>152</b> |
| <b>Centro de Ed. Esp. – Caracarái</b>     | 01        | 04        | 04        | 04        | 06         | 05         | 11         | 05         | 04         | 08         | 07        | 08         | <b>33</b>  |
| <b>Classes especiais capital/interior</b> | -         | -         | 01        | 01        | 36         | 32         | 64         | 63         | 34         | 39         | 08        | 17         | <b>143</b> |
| <b>Ensino regular</b>                     | -         | -         | -         | 05        | 11         | 16         | 24         | 30         | 55         | 45         | 33        | 36         | <b>123</b> |
| <b>Estimulação Precoce</b>                | 43        | 43        | -         | -         | -          | -          | -          | -          | -          | -          | -         | -          | <b>43</b>  |
| <b>Salas de recursos – def. visual</b>    | -         | -         | 01        | 01        | -          | -          | 01         | 01         | -          | -          | 05        | 05         | <b>07</b>  |
| <b>Total por faixa etária</b>             | <b>45</b> | <b>52</b> | <b>45</b> | <b>60</b> | <b>116</b> | <b>131</b> | <b>164</b> | <b>168</b> | <b>129</b> | <b>138</b> | <b>89</b> | <b>119</b> | <b>588</b> |

Fonte: Documentos da Secretaria de Educação Cultura e Desportos – Divisão de Educação Especial

Olhando por um outro ângulo, o do perfil de deficiências com as quais os alunos foram diagnosticados, ao final de 2001, o quadro de serviços oferecidos se amplia e diversifica. Dois elementos se agregam ao universo do já existente em anos anteriores em 2001: o diagnóstico formal de um aluno com Altas Habilidades, que não encontra ainda um espaço especializado estruturado para seu atendimento, embora já tenham sido registradas ações de capacitação de professores nessa área em anos anteriores e o surgimento do CAP, como serviço de apoio aos portadores de deficiência visual, para além do universo do processo escolar.

Tabela 38 - atendimentos por serviço / categoria de excepcionalidade referente a dezembro de 2001

| Serviços/Programas  | Categoria de Excepcionalidade |    |     |    |     |     |         |     |              |
|---|-------------------------------|----|-----|----|-----|-----|---------|-----|--------------|
|   | DA                            | DV | DM  | DF | DMU | PAH | Autismo | PPB | Dif. Aprend. |
| <b>Escola de Audiocomunicação</b>                                 | 72                            | -  | -   | -  | -   | -   | -       | -   | -            |
| <b>Centro de Ed. Esp. Boa Vista</b>                               | -                             | -  | 134 | -  | 62  | -   | 01      | 10  | 01           |
| <b>Centro de Ed. Esp Caracarái</b>                                | 02                            | 01 | 51  | -  | 02  | -   | 01      | -   | -            |
| <b>Classes Especiais – Cap/Int</b>                                | 04                            | -  | 167 | -  | 08  | -   | -       | -   | -            |
| <b>Assessoria Alunos Integrados</b>                               | 60                            | 06 | 91  | 40 | 06  | -   | -       | -   | 02           |
| <b>Sala de Recursos – DV</b>                                      | -                             | 09 | -   | -  | -   | -   | -       | -   | -            |
| <b>CAP – Centro de Apoio Pedagógico</b>                           | -                             | 05 | -   | -  | -   | -   | -       | -   | -            |
| <b>Atendimento a pessoa com DV</b>                                | -                             | -  | -   | -  | -   | -   | -       | -   | -            |
| <b>PATEFE – Programa de Assist. Ed. Física Especial – Natação</b> | 02                            | -  | 05  | 29 | -   | -   | -       | -   | -            |



|  |            |           |            |           |            |           |           |           |           |
|--|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| <b>Estimulação Precoce</b>                   | -          | -         | -          | -         | 60         | -         | -         | -         | 15        |
| <b>Total de alunos matriculados por área</b> | <b>140</b> | <b>21</b> | <b>448</b> | <b>69</b> | <b>138</b> | <b>00</b> | <b>02</b> | <b>10</b> | <b>18</b> |
| <b>Serviços de Avaliação</b>                 |            |           |            |           |            |           |           |           |           |
| <b>Centro de Avaliação Auditiva</b>          | 259        | -         | -          | -         | -          | -         | -         | -         | -         |
| <b>Núcleo de Triagem e Avaliação</b>         | 08         | 02        | 45         | -         | 03         | 01        | 01        | 20        | 81        |
| <b>Total de atendimentos por categoria</b>   |            |           |            |           |            |           |           |           |           |
| <b>Total de atendimentos por categoria</b>   | <b>407</b> | <b>23</b> | <b>493</b> | <b>69</b> | <b>141</b> | <b>01</b> | <b>03</b> | <b>30</b> | <b>99</b> |

Fonte: Documentos da Divisão de Educação Especial da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos

É um crescimento expressivo vivido ao longo desses 25 anos que aqui buscamos abarcar. Entendemos que ainda há, neste momento, um volume significativo de pessoas com deficiência que não tiveram acesso a qualquer atividade escolar, em especial nos municípios do interior do Estado, mas sem sombra de dúvida, o atendimento que aqui se verifica é relevante, em especial se considerarmos que todo ele ocorre em espaços públicos, em órgãos criados e mantidos com recursos públicos para a população em geral, ela mesma financiadora dos serviços através de seus impostos.

## ***7. Considerações Finais***

---

O ano de 2001, que optamos por estabelecer como período final de acompanhamento da constituição histórica da educação especial em Roraima, pelas significativas alterações de concepções sobre educação especial que são demarcadas nos instrumentos normativos que se apresentam neste momento, marca os 25 anos de início das atividades da área, que aqui se dá oficialmente em 1976.

O trabalho que aqui apresentamos, teve como objetivo compreender a gênese da estruturação dos serviços de Educação Especial no Estado de Roraima, em especial como se deu a constituição dos serviços especializados e de apoio para pessoas com deficiências no âmbito da rede pública de educação escolar. O desafio central foi tecer o mapeamento histórico das ações e políticas de Educação Especial no Estado de Roraima, desde sua gênese, que se dá no período em que Roraima era ainda um Território Federal.

Como apresentamos, a estrutura de educação especial de Roraima tem a peculiaridade de, ao contrário do restante do país, em que o nascimento dos serviços dá-se através de movimentos de natureza filantrópica ou beneficente, ser ela toda criada e estruturada no interior do órgão gestor da Educação (Diretoria de Ensino ou Secretaria de Educação), com recursos de origem pública e gerenciamento por profissionais que se constituem como servidores públicos.

O pioneirismo no formato dessa ação, ao contrário do que supúnhamos antes de iniciar nosso trabalho de pesquisa, não acontece em decorrência de pressões de movimentos sociais ou de famílias locais que exigissem dos governos o atendimento das necessidades de seus membros com deficiência, mas como parte de um movimento nacional que se amplia. Neste sentido, Roraima reflete os impactos dos movimentos sociais nacionais e internacionais de reivindicação dos direitos das pessoas com deficiência.

Iniciamos este trabalho apresentando um panorama das produções acadêmicas no campo da Educação Especial no Brasil, mostrando como estas têm uma localização que acompanha prioritariamente os processos ocorridos nas regiões Sul e Sudeste do país, com estudos pontuais em alguns estados do Nordeste e Centro-Oeste, havendo apenas uma dissertação, até o momento em que finalizamos esse texto, que tem seu olhar voltado para a Educação Especial na região norte, no caso o estado do Pará (SOUZA, 2007).

Assim, entendemos ser relevante dar visibilidade a um estudo histórico que toma como foco um ponto da região norte, pouco conhecido no âmbito deste Brasil que é eminentemente ‘plural’, com peculiaridades e especificidades regionais que determinam processos sociais, culturais e econômicos bastante diferenciados.

Em termos metodológicos, na análise das perspectivas historiográficas que vinham balizando os estudos em História da Educação e em História da Educação Especial, observamos a priorização de metodologias que envolvem a análise documental e a história oral e, aprofundando estudos nas várias trilhas possíveis de pesquisa histórica que se abriam à nossa frente, encontramos os estudos de Edward Palmer Thompson, cuja fundamentação teórico-metodológica nos pareceu a mais adequada ao nosso objeto de investigação e às concepções de sociedade, sujeito e educação com as quais nos identificamos ao longo da vida.

Esta perspectiva, afiliada ao materialismo histórico-dialético, propõe um olhar sobre a história a partir das vivências de homens e mulheres que, inseridos nas condições objetivas da vida social, em seus aspectos econômicos e culturais vivenciam suas experiências em modos peculiares, não sendo apenas reflexo passivo das condições que lhes são impostas pelo contexto social, mas sujeitos que, por vezes em sua aparente passividade, são atores ativos dos fatos sociais, uma “história vista de baixo”.

Para alcançar este objetivo de “olhar de baixo”, a história da educação especial em Roraima, optamos por trazer as vozes dos personagens que vivenciaram o cotidiano das escolas comuns e especializadas, onde esta se estabeleceu e demais instituições que foram surgindo pela necessidade dos alunos e profissionais. Como *vozes*, entendemos as entrevistas realizadas com profissionais considerados como pioneiros no nascimento e estruturação dos serviços e suas falas presentes em documentos produzidos no cotidiano da vida profissional.

Interrogando essas fontes fomos, gradativamente, procurando encontrar as respostas às nossas inquietações quanto ao processo de constituição histórica que se apresentava como nossa problemática de pesquisa e, ao mesmo tempo, observando abrirem-se à nossa frente outros leques de inquietações e problemáticas a serem analisadas.

Em face das peculiaridades de Roraima em sua constituição histórica e pelos condicionantes que nos são dados por sua localização no espaço (área fronteira, no extremo norte, de difícil acesso) e no tempo (processo de ocupação tardio se comparado com outros estados do país) que fazem deste um local com situação econômica e cultural muito específicas, apresentamos uma síntese da história de Roraima, com foco na constituição de

sua população extremamente diversificada em que a presença de uma massa expressiva de migrantes que associa às dezenas de etnias indígenas que originalmente ocupavam a região.

Nesse processo, a estrutura econômica de Roraima desenvolve-se vinculada e dependente de recursos do governo federal que entre as décadas de 1940-1980 administra esta região como Território Federal. No período do regime militar, que governa o Brasil entre 1964 e 1985, as políticas de *segurança nacional* fazem com que esta fronteira seja entendida como prioritária em face das instabilidades vividas no Caribe e em outras fronteiras próximas, ficando a cargo do Ministério da Aeronáutica a condução dos processos de ocupação deste Território.

Este período coincidirá com um olhar mais amplo sobre os à época chamados “excepcionais” como se pode depreender, por exemplo, do Decreto do Presidente Castelo Branco que em 1964 estabelece a “Semana do Excepcional” sob responsabilidade do Ministério da Educação. Além disso, a própria reforma do ensino trazida pela lei 5692/1971 entre seus princípios estabelece a necessidade de que sejam incluídas como foco de atenção as crianças e adolescentes excepcionais.

Roraima, como Território Federal torna-se espaço onde a aplicação dos projetos prioritários de governo pode ocorrer com maior fidelidade e controle do poder central e é, nesse contexto que, nos anos 1970, acompanhando determinações federais de que fossem aplicados todos os princípios da reforma da educação, dentre eles a oferta de ensino aos excepcionais se iniciam as atividades destinadas a esta clientela.

Nos anos posteriores, com o apoio do CENESP e recursos da LBA e MPAS, estas ações se ampliam e disseminam tomando, nos anos 1980, um perfil próprio, incorporado pela coletividade como direito de todos o acesso a serviços educacionais e atendimentos clínicos e terapêuticos de apoio que se façam necessários às crianças, adolescentes e adultos que deles necessitem.

Com o fim do regime militar e na retomada dos processos democráticos, em 1988, entre as alterações trazidas pela Constituição Federal, o Território Federal de Roraima é transformado em Estado da Federação, com eleições em 1990 e o início de gestão, por governadores eleitos a partir de janeiro de 1991.

Neste cenário, o primeiro governador eleito – Ottomar de Souza Pinto - que já havia anteriormente aqui estado, como Brigadeiro da aeronáutica que governou de 1979 a 1983 período em que foram feitas a construção e implantação dos principais espaços de educação dos excepcionais, à esta altura denominadas de *portadores de necessidades especiais*, retoma suas atividades com um olhar especial para a área.

O quadro, nos anos 1990, é de expansão numérica de alunos e de qualificação na área oferecida a um conjunto de profissionais. A concepção que permeia a coletividade é a do direito natural de todos, inclusive as crianças e adolescentes com deficiência ao acesso a uma educação escolar e aos serviços clínico-terapêuticos de que estes necessitem como parte de serviços públicos.

Ainda assim, embora se assumindo o grupo das pessoas com deficiências como seres de direito, há ainda uma resistência a sua presença nos espaços entendidos como de *ensino regular* e embates significativos no estabelecimento de parâmetros didático-pedagógicos de ensino a estes alunos.

A dependência econômica do Estado em relação aos recursos federais e a existência de um índice populacional que caracteriza Roraima como o estado menos populoso do país, faz com que, mesmo que não mais diretamente gerenciado pelo governo federal como era nossa perspectiva nos anos em que nos constituíamos como Território Federal, ainda tenhamos uma profunda dependência de recursos externos, o que contribui para que, nestes anos prossigamos seguindo as políticas propostas pelo órgão gestor da educação especial no âmbito do Ministério da Educação a cada momento, único meio de acesso direto e imediato aos recursos financeiros necessários à manutenção e incremento dos serviços.

Num olhar retrospectivo que fazemos sobre os dados que encontramos e nos quais nos apoiamos para apresentar a nossa concepção de como esse processo ocorreu um elemento se explicita como central: enquanto inicialmente entendíamos que a existência dos serviços de educação especial vinculados ao serviço público estabeleciam diferenças expressivas a serem consideradas, finalizamos por constatar que, apesar desta peculiaridade, as semelhanças entre os processos desenvolvidos em Roraima em suas semelhanças com os elementos que caracterizam a área no restante do país, são mais expressivos do que supúnhamos inicialmente.

No diálogo com o texto, com os dados e com outros colegas que conosco se aprofundaram na análise deste trabalho, a exemplo do professor Cláudio Roberto Baptista, vemos emergir como similaridades com o contexto brasileiro da Educação Especial: o número reduzido de atendimentos em relação à demanda potencial; o paternalismo exacerbado que atravessa a área; a oscilação no valor atribuído aos saberes clínico-pedagógico e terapêutico; a precariedade na formação de professores para a educação especial e os aspectos missionários e voluntaristas tradicionais da área.

Chegamos a 2001, com aproximadamente 1000 alunos e 300 profissionais distribuídos em mais de uma dezena de serviços e programas em andamento. Este é o ano em

que as políticas nacionais na área passam por um processo de ampla reformulação que se inicia com a regulamentação do previsto na LDB 9394/96 em relação aos *portadores de necessidades educativas especiais*, através da publicação da Resolução CNE/CEB 02 de 2001 que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação especial na educação básica.

A lógica de transformação das políticas educacionais em políticas não mais apenas de *Integração* dos alunos mas, de que se faça sua *Inclusão* nos espaços e serviços educacionais comuns a todos, tem impactos que ainda demandam um maior distanciamento temporal para seu estudo em perspectiva histórica.

Alguns elementos, entretanto, com a consciência dos imensos riscos envolvidos na realização de uma história do presente, podem ser indicados aqui. A partir de 2002, vivemos um movimento de fechamento e de transformação dos serviços especializados, a exemplo do que ocorreu com o Centro de Educação Especial de Boa Vista que, a princípio realizou um processo de transformação no sentido de tornar-se uma “escola” em sentido estrito, com projeto político-pedagógico, calendário e seriação que o aproximasse das normas que regiam a organização do ensino regular, buscando assegurar que os atendimentos clínico-terapêuticos, quando realizados, o fossem fora do horário a ser considerado como de efetivo trabalho escolar.

Em outros momentos vivenciamos a extinção de um volume expressivo de classes especiais, com a matrícula dos alunos em classes comuns do ensino regular associada, frequentemente, à contratação de um professor de apoio para cada classe onde houvesse alunos com deficiência. As Classes Especiais extintas, em alguns casos foram transformadas inicialmente em Salas de Recursos e mais recentemente em espaços de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Centro de Educação Especial de Caracaraí continuou funcionando nos mesmos moldes, mas o de Boa Vista passa inicialmente por uma transformação em Escola de Educação Especial e ao final dos anos 2000 “desaparece”, com o fechamento da “escolinha do Parque Anauá”, cujas instalações encontram-se em total abandono até o presente e uma fragmentação da clientela em um espaço de natureza terapêutica e assistencial que aqui optamos por não nominar, construído em uma região periférica da cidade.

O CAP – Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual e a Divisão de Educação Especial continuam em funcionamento, embora deslocados para um prédio escolar localizado em área ocupada por populações de classe média alta onde o acesso por transporte público é limitado, tornando necessário que pessoas oriundas dos bairros periféricos usuárias de

transporte público, realizem, pelo menos dois deslocamentos. É perceptível no cotidiano, um enfraquecimento de seu poder de ação e dificuldade de articulação com os demais setores da Secretaria de Educação, por encontrar-se, até em termos de instalações físicas, distanciado dos demais setores.

A Escola de Audiocomunicação opera como CAS – Centro de Apoio ao Surdo, no mesmo espaço onde anteriormente funcionava a escola. O Centro de Avaliação Auditiva, embora “aberto” diariamente pelos profissionais de sua equipe (fonoaudióloga e apoio administrativo) não realiza atendimentos desde 2010 por encontrar-se o equipamento sem manutenção, ficando a comunidade dependente da realização de exames de audiometria em unidades particulares, em muitos casos com repasses de financiamento com recursos públicos a estas empresas privadas enquanto acentua-se a deterioração do equipamento público.

O Centro Municipal Integrado de Educação Especial oferece atendimento regular à sua clientela, com funcionamento diário, na perspectiva do Atendimento Educacional Especializado, que caracterizava suas atividades desde o início de seu funcionamento em 1991. Localizado em um bairro não totalmente central, oferece transporte regular aos alunos da rede municipal, atendidos naquela unidade em horário oposto ao que frequentam as aulas. Esperamos que esta unidade possa continuar contando com o reconhecimento de sua importância por parte dos gestores da educação municipal. Entendemos que, a riqueza do trabalho ali desenvolvido merece um estudo aprofundado e específico, do âmbito da historiografia de instituições escolares.

Um acréscimo expressivo que vivenciamos nos anos 2000 foi a estruturação de Associações de representação de pessoas deficientes, em sua maior parte constituídas a partir de adultos com deficiência que passaram, em Roraima ou em outros Estados, por processos educacionais e que atuando na busca de construção de espaços organizativos, com suas contradições, conflitos e dificuldades vem também construindo consensos como os que possibilitaram, por exemplo, a eleição em 2012 de uma advogada, cadeirante com histórico de militância nas causas relativas à defesa dos direitos das pessoas com deficiência, para o legislativo municipal.

Um dos elementos que nos fortaleceu na definição de nosso projeto de pesquisa, focado no estudo da gênese da Educação Especial em Roraima, foi o sentimento manifesto já em nossas primeiras conversas com as pioneiras da Educação Especial, de lamento quanto ao “desmonte” de processos e práticas que foram tão ricos e peculiares, em que, como se supõe. Em alguns casos, apagaram-se as trilhas que por tantos haviam sido construídas, com resultados mais positivos, em algumas situações demandando reorientações, mas uma

trajetória que existiu e cujo registro entendemos ser fundamental para que os educadores que nos sucedam construam novas trilhas.

Esperamos, ao reconstituir um olhar sobre esta história e, disponibilizando a outros pesquisadores o material que nos foi possível coletar, oportunizar às novas gerações espaço de reflexão sobre nossos processos de constituição como sujeitos dentro de uma coletividade.



## 8. REFERÊNCIAS

---

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Lisboa: Editorial Presença, s/d.

ASSIS, Antônio Alves de, PAULA, Célia Ruiz de. *Série Monográfica I – Município de Boa Vista*. Secretaria de Educação e Cultura/Departamento de Assuntos Culturais – Divisão de Ensino Superior, Território Federal de Roraima, 1980.

ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA. *AUTISMO*: curso ministrado por Demetrius Haracopos e Lennart Petersen. Anfiteatro de Convenções da USP em São Paulo nos dias 21, 22 e 23 de março de 1989. Extração das fitas de áudio e vídeo, redação e formatação: Ana Maria Serrajordia Ros de Melo. Edição Projeto Esperança/AMA. São Paulo: 1989.

BARBOSA, Josilene Souza Lima, SOUZA, Rita de Cácia Santos e TOSCANO, Chrystiane Vasconcelos Andrade. *Um dos desafios na história das políticas educacionais: a inclusão da criança com deficiência auditiva*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 30, p. 200 – 211, jun. 2008

BARREIRA, Luiz Carlos. *História e Historiografia: as escritas recentes da história da educação brasileira: 1971 – 1988*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1995

BARROS, Nilson Crócia de. *Roraima: paisagens e tempo na Amazônia Setentrional*. Recife: Editora Universitária UFPE, 1995.

BASTOS, Maria Helena Câmara. *Pense globalmente, pesquise localmente? Em busca de uma mediação para a escrita da História da Educação*. (p. 66 – 91). In: MENDONÇA, Ana Waleska Campos Pollo; ALVES, Cláudia; GONDRA, José Gonçalves; XAVIER, Libânia Nacif; BONATO, Nailda Marinho da Costa (organizadores). *História da educação: desafios teóricos e empíricos*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009. 156 p.

BATISTA Jr. Marcelino Alves. *Centro Municipal Integrado de Educação Especial: um modelo, vários olhares*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Roraima: Boa Vista, 2004.

BECKER, Bertha K. *Amazônia*. 6 ed. São Paulo: Ática, 1998.

BECKER, Bertha ; EGLER, Cláudio A. G. *Brasil: uma nova potência regional na economia-mundo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

BIANCHETTI, Lucídio. *Aspectos históricos da Educação Especial*. Revista Brasileira de Educação Especial. v. 3, 1995.

BOTURA, Geralda Catarina Bressianini. *Resgate histórico da educação especial em instituições filantrópicas e rede pública da cidade de Ribeirão Preto*. Dissertação (Mestrado

em Educação) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, 2006.

BRAGA, Olavo Viana. *Momentos da História de Roraima*. Manaus: Editora Silva, 2002.

BRANDÃO, Sonia Duarte. *Tecnologias Assistivas na Inclusão Escolar do Deficiente Visual: um estudo de caso no Estado de Roraima*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) Universidade Luterana do Brasil, Canoas, RS, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria Geral, Secretaria de Informática, Serviço de Estatística da Educação e Cultura. *Estatísticas Educacionais da Educação e Cultura: 1976/77*. Editado pela Fundação Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social-MUDES: Rio de Janeiro, 1980.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial: livro 1*. Brasília: a Secretaria, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde no Brasil. *Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde*. (Org: DIAS, E. E. Colaborador: ALMEIDA, I. M) Brasília: Ministério da Saúde do Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira. A integração/segregação do aluno diferente*. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991

\_\_\_\_\_. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2004.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.) *História Social da Infância no Brasil*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 163 – 186.

CASTANHO, Sérgio. *Teoria da História e História da Educação: por uma história cultural não culturalista*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

CIRINO, Calos Alberto Marinho. *A "boa nova" na língua indígena: contornos da evangelização dos wapischana no século XX*. Boa Vista: Editora da Universidade Federal de Roraima, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Os fora de série na Escola*. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

DECCA, Edgar Salvadori. *E. P. Thompson: um personagem dissidente e libertário*. In: PROJETO HISTÓRIA: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo – SP – Brasil, 1981 (p. 109 – 118)

\_\_\_\_\_. Questões teórico-metodológicas em história. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luis (org) *História e História da Educação: O Debate teórico-metodológico atual*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Questões teórico-metodológicas da história da educação. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luis (org) *História e História da Educação: O Debate teórico-metodológico atual*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUARTE, Ana Beatriz da Silva. *Releitura histórica da educação de surdos no Brasil: 1961 a 1996*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, 2009.

EGGERATH, Pedro. *O vale e os índios do Rio Branco*. Rio de Janeiro: Tipografia Universal, 1924.

FARAGE, Nádia. *As Muralhas dos sertões: os povos indígenas no Rio Branco e a colonização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; ANPOCS, 1991.

\_\_\_\_\_. Os Wapishana nas fontes escritas: histórico de um preconceito. In: BARBOSA, Reinaldo Imbrozio; FERREIRA, Efrem Jorge G.; CASTELLÓN, Eloy G. (Orgs.). *Homem, ambiente e ecologia no estado de Roraima*. Manaus: INPA, 1997.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da educação e história regional: experiências, dúvidas e perspectivas. (57 – 66) In: MENDONÇA, Ana Waleska Campos Pollo; ALVES, Cláudia; GONDRA, José Gonçalves; XAVIER, Libânia Nacif; BONATO, Nailda Marinho da Costa (organizadores). *História da educação: desafios teóricos e empíricos*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009. 156 p.

FENELON, Déa Ribeiro. E. P. Thompson – História e Política. In *PROJETO HISTÓRIA: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)*. São Paulo – SP – Brasil, 1981 (p. 77 – 93).

FERREIRA, Júlio Romero. *Notas sobre a evolução dos serviços de educação especial no Brasil*. Revista Brasileira de Educação Especial. v. 1, 1992.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. *História da Educação e História Cultural*. (p. 49 – 75) in VEIGA, Cynthia Greive e FONSECA, Thais Nivia de Lima (orgs). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 288 p.

FORTES, Alexandre, NEGRO, Antonia Luigi e FONTES, Paulo. Peculiaridades de E. P. Thompson. In: *As peculiaridades dos Ingleses e outros artigos*. Campinas: SP, Editora da UNICAMP, 2001. (p. 21 - 57)

FREITAS, Aimberê. *Políticas Públicas e Administrativas de Territórios Federais Brasileiros*. 2 ed. Boa Vista: Corprint Gráfica e Editora Ltda, 1991.

\_\_\_\_\_. *A História Política e Administrativa de Roraima: de 1943 a 1985*. Manaus: Editora Umberto Calderaro Ltda, 1993.

\_\_\_\_\_. *Geografia e História de Roraima*. 7 Ed. Edição revista e ampliada. Boa Vista: Editora IAF, 2009.

FREITAS, Marcos Cezar (org.) *História Social da Infância no Brasil*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FURLEY, Peter A. (ed.) *The forest frontier: settlement and change in Brazilian Roraima*. Londres: Routledge, 1994 in SANTOS, 2004.

GABRIEL, Gilvete de Lima. *Repetência e evasão de alunos surdos em Boa Vista-Roraima*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Metodologia de Pesquisa) Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 1994.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Território Plural: a pesquisa em História da Educação*. São Paulo: Ática, 2010.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *Políticas inclusivas na educação: do global ao local*. In BAPTISTA, Claudio Roberto, CAIADO, Katia Regina Moreno e JESUS, Denise Meyrelles (orgs.) *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

GATTI Jr., Décio. Estudo sobre o processo de constituição do ensino e da pesquisa em História da Educação no Brasil (séculos XIX e XX). In MORAIS, Christianni Cardoso, PORTES, Écio Antonio e ARRUDA, Maria Aparecida. *História da Educação: ensino e pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GONÇALVES, Elaine Cristina. *Reconstituição Histórica da Instituição Escolar de Surdos*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Tuiuti do Paraná, Campo Largo, 2011

GOUVÊA, Maria Cristina Soares; FARIA FILHO, Luciano Mendes e ZICA, Matheus da Cruz. A literatura como fonte para a história da infância: possibilidades, limites e algumas explorações. (p. 41 – 68). In OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda (org.) *Cinco estudos em História e Historiografia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 128 p.

GUHUR, Maria de Lourdes Periotto. *A representação da deficiência mental numa perspectiva histórica*. Revista Brasileira de Educação Especial. v. 2 Revista Brasileira de Educação Especial. v. 2, 1994.

GVIRTZ, Silvina; VIDAL, Diana e BICCAS, Maurilane. As reformas educativas como objeto de pesquisa em História Comparada da Educação na Argentina e no Brasil. In VIDAL, Diana G. e ASCOLANI, Adrián (orgs). *Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820 – 2000)*. São Paulo: Cortez, 2009.

HOBSBAWN, E. J. E. P. Thompson. In NEGRO, Antonio Luigi e SILVA, Sérgio. *As peculiaridades dos Ingleses e outros artigos*. Campinas: SP, Editora da UNICAMP, 2001. (p. 15 – 19)

HOLANDA, Maria de Fátima Duarte de. *Educação Especial em João Pessoa: da integração à inclusão*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo e FERREIRA, Maria Salonilde. *A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio histórica*. Revista Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, n. 12, p. 26-38. jan./jun. 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Série Estatísticas Retrospectivas 1977*. Rio de Janeiro: IBGE, 1977.

\_\_\_\_\_. *IX Recenseamento Geral 1980*. Rio de Janeiro: IBGE, 1981.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

\_\_\_\_\_. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In FREITAS, Marcos Cezar (org.) *História Social da Infância no Brasil*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 187 – 228

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Sujeitos da\na história da educação especial*. Anais da III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural, Campinas, 2000.

KASSAR, Mônica e GARCIA, Edelir Salomão. *Direito à diversidade: estudo de caso de um município polo*. In BAPTISTA, Claudio Roberto e JESUS, Denise Meyrelles (org.). *Avanços em Políticas de Inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: editora Mediação, 2009.

KAUFMANN, Carolina e MARTINS, Maria do Carmo. Ditaduras militares argentina e brasileira: colaborações culturais em educação na década de 1970 do século XX. In VIDAL, Diana G. e ASCOLANI, Adrián (orgs). *Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820 – 2000)*. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAUSE, Renate Frida. *Educação da Pessoa com deficiência em escolas comuns nos últimos 50 anos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

KOCH-GRÜNBERG. *Do Roraima ao Orinoco*, Vol. I, São Paulo: Editora UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. *A distribuição dos povos entre rio Branco, Orinoco, rio Negro e Yapurá*. Tradução Erwin Frank. Manaus: Editora INPA/EDUA, 2006.

\_\_\_\_\_. *Dois anos entre os indígenas – viagens no noroeste do Brasil (1903 – 1905)*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas/FSDB, 2005.

LEITÃO, Adriana Luna. *As políticas de educação especial: análise de fundamentos histórico-conceituais*. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2001.

LEMKE, Ruben Artur e SILVA, Rosane Azevedo neves. *A busca ativa como princípio político das práticas de cuidado no território*. Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, ano 10, N. 1, p. 281 – 295, 1º quadrimestre de 2010. [www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a18.pdf](http://www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a18.pdf) Acesso em 15 de agosto de 2012

LIMA, Adalcina Azevedo. *Gênero e Docência: trajetórias de Saberes e Poderes nas relações cotidianas em Boa Vista (1950/1990)*. 99 f. Monografia (Especialização em História Regional) – Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista, 2005.

LOBO, Lília Ferreira. *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. (Coleção magistério 2º Grau. Série formação do professor) São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, Inês Rogélia Dantas. *A Implantação e a Expansão das escolas públicas em Boa Vista na década de 1940*. 105 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2004.

MAGALHÃES, Maria das Graças Santos Dias. *Amazônia Brasileira: processo histórico do extrativismo vegetal na mesorregião sul de Roraima*. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MAGALHÃES, Rosana Roth. *O perfil do professor que atua na Escola Estadual de Educação Especial*. 122 f. Monografia (Especialização em Educação Especial) União das Faculdades de Tangará da Serra (UNITAS), Boa Vista, 2003.

MARQUES, Carlos Alberto. 248 f. *Imagem da alteridade na mídia*. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2001.

MATTOS, Néelson Dagoberto. *Cidadania, deficiência e política educacional no estado de Sergipe: 1979 – 2001*. Tese (Doutorado em Educação Especial)- Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU, 1993.

\_\_\_\_\_. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Revista Brasileira de Educação. V 11 n 33 Rio de Janeiro: ANPEd, 2006.

MENDONÇA, Sonia Regina de. História, Interdisciplinaridade e Marxismo. p. 27 – 40 In: MENDONÇA, Ana Waleska Campos Pollo; ALVES, Cláudia; GONDRA, José Gonçalves; XAVIER, Libânia Nacif; BONATO, Nailda Marinho da Costa (organizadores). *História da educação: desafios teóricos e empíricos*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009. 156 p.

MESTRINER, Maria Luiza. *O Estado entre a Filantropia e a Assistência Social*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINTO, Cezar Augusto. *Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação – do MEC e da proposta da sociedade brasileira*. Revista Brasileira de Educação Especial. v. 6, 2000.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. *Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico*. Cadernos de História da Educação n. 7 – jan\dez, 2008.

MOREIRA, Nairon Xavier. *LIBRASITE: Semiótica e Multimídia na educação para surdos*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Roraima: Boa Vista, 2003.

MORO, Ederly Terezinha Loureiro Del. *História, discurso político e realidade do processo de integração do portador de deficiência auditiva em Campo Grande, Mato Grosso do Sul*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.

NEVES, Gabriele Vieira. *Educação de Surdos em Caxias do Sul de 1960 a 2010: uma história escrita por várias mãos*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2011.

ODEH, Muna Muhammad. *O atendimento educacional para crianças com deficiências no hemisfério sul e a integração não-planejada: implicações para as propostas de integração escolar*. Revista Brasileira de Educação Especial. v. 6, 2000.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. *A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima*. 405 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. (org) *Projeto Kuwaikiri: a experiência amazônica dos índios urbanos de Boa Vista*. Boa Vista-RR: EDUFRR, 2010.

PESSOTTI, Isaías. *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

\_\_\_\_\_. *Dados para uma história da Psicologia no Brasil*. Psicologia, ano 1, V. 1, n. 1, 1975. p. 1 – 14.

PIRES, Nise. *Educação Especial em Foco*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisas Educacionais, 1974.

PRIETO, Rosângela Gavioli. *Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais*. I In BAPTISTA, Claudio Roberto, CAIADO, Katia Regina Moreno e JESUS, Denise Meyrelles (orgs.) *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

PRIORE, Mary Del (org) . *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010.

PURCENO, Sônia da Silva. *Entre a vontade e o poder: Vida Pedagógica, Silêncio e Criação do Sujeito (“Professorinhas” em Boa Vista – RR)*. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) 213 f. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 1999.

RAFANTE, Heulália Charalo e LOPES, Roseli Esquerdo. *Helena Antipoff e a educação dos “excepcionais”*: uma análise do trabalho como princípio educativo. Revista HISTEDBR Online, Campinas, n. 33, p. 228-252, março 2009.

\_\_\_\_\_. *A Sociedade Pestalozzi e a Educação Especial em Minas Gerais nas décadas de 1930 e 1940*. Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED. ANPED: Natal - RN, 2011.

RAFANTE, Heulália Charalo. *Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação). 309 f. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

RAMOS, Laymerie de Castro. *Educação: memórias e reflexões*. Boa Vista: Advanced, 2007.

REIS, Arthur Cezar Ferreira. *História do Amazonas*, 2 ed. Rio de Janeiro: Itatiaia, 1989.

REILY, Lúcia. *O papel da igreja nos primórdios da educação de surdos*. Revista Brasileira de Educação, v. 2 n. 35 maio a agosto de 2007. p. 308 – 326.



REVEL, Jacques. *Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado*. Revista Brasileira de Educação. V. 15 n. 45 set-dez 2010. p. 434 – 444.

REVISTA DIRETRIZES. Boa Vista, 30 de janeiro de 1991.

RICE, Alexander Hamilton. *Exploração da Guiana Brasileira*. São Paulo: EDUSP, 1978.

RIVIERE, Peter. *The forgotten frontier: ranchers of norther Brazil*. Cambridge: Holt, Rinchart and Winston, 1972 in SANTOS, 2004

ROCHA, Solange Maria da. *Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamentos presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos*. (Tese) Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2009.

ROMERO, Ana Paula Hamerski e NOMA, Ana Paula. *Educação Especial brasileira pós 1990: política estatal e reforma educacional*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 16, p. 97 – 112, dez. 2004.

RORAIMA. Secretaria de Planejamento. *Informações estatísticas*. V. 2, n. 1. Boa Vista: Gráfica da SEPLAN, 1981.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação e Cultura do Território Federal de Roraima. Assessoria de Planejamento. *Relatório final da SEC*, 1980

\_\_\_\_\_. Governo do Território Federal de Roraima. *Relatório Anual das Atividades Governamentais*. Aprovado pelo Conselho Territorial de Roraima em 30 de maio de 1980. Boa Vista: GTFRR, 1980a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Planejamento e Coordenação do Governo Territorial de Roraima. *I Plano de Desenvolvimento de Roraima (I PDR) Programação Anual*. Boa Vista: SEPLAN, 1980b.

\_\_\_\_\_. Governo do Território Federal de Roraima. *Relatório de Atividades do Governo de Roraima 1980 e Proposição para a Programação 1981*. Boa Vista: GTFRR, 1981b.

\_\_\_\_\_. Governo do Território Federal de Roraima. *Plano Operacional de Educação e Cultura 1984/1985*. Boa Vista, 1984.

\_\_\_\_\_. Coordenadoria de Planejamento Operativo da Secretaria de Planejamento e Coordenação. *Programa Anual de Trabalho*. Boa Vista, 1984a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Planejamento, Indústria e Comércio. Governo do Estado de Roraima. *Plano Plurianual 1996 – 1999*. Boa Vista, 1995.

\_\_\_\_\_. Governo do Território Federal de Roraima. *II Plano de Desenvolvimento de Roraima – 1987 a 1991*. Roraima, 1987

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. *Parecer da Câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação de Roraima nº 34/06*. Aprovado em 15/08/2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. *Parecer da Câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação de Roraima nº 34/09*. Aprovado em 14/04/2009.

ROSADO, Rosa Maria Borges de Queiroz. *Educação Especial no Piauí – 1968 – 1998: reflexões sobre história e memória*. Dissertação (Mestrado em Educação) Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

SÁ, Elizabet Dias. *Uma reconstituição substancial*. Revista Brasileira de Educação Especial. v. 4 1996.

SAMARA, Eni de Mesquita e TUPY, Ismênia S. Silveira T. *História & Documento e Metodologia de Pesquisa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancízar. *Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

SAN MARTIN. Walter Raleigh. *O caminho de Eldorado (The Discoverie of the Large, Rich and Bewtiful Empyre of Guiana, em 1595)*; adaptação e notas. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2002.

SANTILLI, Paulo. *As Fronteiras da República*. São Paulo: NHI/USP-FAPESP, 1994.

SANTOS, Adair J. *Roraima: história geral*. Boa Vista: Editora UFRR, 2010.

SANTOS, Haroldo Eurico Amoras dos. *Fatores de crescimento de Roraima*. 98 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2000.

SANTOS, Kátia Silva. *Tradição escolar excludente e indivíduos com necessidades educacionais especiais*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 18, p. 1 – 10, jun. 2005.

SANTOS, Maria José. *Em Busca da Terra: migração, organização e resistência na política de colonização no sudeste de Roraima (1970 – 1990)*. 271 f. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal do Amazonas (PPGH/UFAM), Manaus, 2010.

SANTOS, Mônica Pereira. *Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa*. Revista Brasileira de Educação Especial. v. 3, 1995.

SANTOS, Nelvio Paulo Dutra. *Políticas Públicas, Economia e Poder: o estado de Roraima entre 1970 e 2000*. 271 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico

Úmido) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos - Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luis (org) *História e História da Educação: O Debate teórico-metodológico atual*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHWARZ, Bill. *Razão e desrazão em E. P. Thompson*. In PROJETO HISTÓRIA: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo – SP – Brasil, 1981. p. 11 – 42.

SIEMS, Maria Edith Romano. *A Construção da Identidade Profissional do Professor da Educação Especial em tempos de Educação Inclusiva*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

\_\_\_\_\_. *Deficiência auditiva e atendimento educacional em Boa Vista/RR*. Monografia (Pós-Graduação *lato sensu* em Metodologia do Ensino Superior), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patrocínio, Patrocínio, 1999.

SILVA, Sérgio. Thompson, Marx, os marxistas e os outros. In *As peculiaridades dos Ingleses e outros artigos*. Campinas: SP, Editora da UNICAMP, 2001. ( p. 59 – 71).

SOARES, Maria Aparecida Leite. *O oralismo como método pedagógico: contribuição ao estudo da História da Educação do surdo no Brasil*. Tese [Doutorado em Filosofia e História da Educação] Unicamp: Campinas, 1996.

SOFIATO, Cássia Geciauskas e REILY, Lucia. *Justaposições: o primeiro dicionário brasileiro de língua de sinais e a obra francesa que serviu de matriz*. Marília: Revista Brasileira de Educação Especial, v. 18, n. 4, p. 569 – 586, Out – Dez, 2012.

SOUZA, Antonio Ferreira de. *Noções de Geografia e História de Roraima*. Manaus/AM: Gráfica Palácio Real, 1969.

SOUZA, Terezinha Sirley Ribeiro. *A educação especial do Pará: relato de seus autores*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 1997.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. *Educação Especial em Sergipe: uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2000.

SOUZA, Carla Monteiro de. *História, Memória e Migração: processos de territorialização e estratégias de inserção entre migrantes gaúchos radicados em Roraima*. Tese (Doutorado em História) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

TAMBARA, Elomar. *Problemas teórico-metodológicos da História da Educação*. In SAVIANI, Dermera, LOMBARDI, José Claudinei e SANFELICE, José Luís (orgs). *História e História da Educação: o debate teórico metodológico atual*. Campinas: Editora Autores Associados, 2006.

THOMPSON, Edward Palmer . *A Miséria da Teoria*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

\_\_\_\_\_. *Os Românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. *Senhores e Caçadores*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *A Formação da Classe Operaria Inglesa III – A força dos trabalhadores*. Coleção Oficinas da História. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. *Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. *As peculiaridades dos ingleses*. In *As peculiaridades dos Ingleses e outros artigos*. Campinas: SP, Editora da UNICAMP, 2001. (p. 75 – 179)

\_\_\_\_\_. *Modos de dominação e revoluções na Inglaterra*. In *As peculiaridades dos Ingleses e outros artigos*. Campinas: SP, Editora da UNICAMP, 2001. (p. 203 – 226)

\_\_\_\_\_. *Folclore, Antropologia e História Social*. In *As peculiaridades dos Ingleses e outros artigos*. Campinas: SP, Editora da UNICAMP, 2001. (p. 227 – 267)

\_\_\_\_\_. *Algumas observações sobre classe e “falsa consciência”*. In *As peculiaridades dos Ingleses e outros artigos*. Campinas: SP, Editora da UNICAMP, 2001.(p. 269 – 286)

VEIGA, Cynthia Greive. *História Política e História da Educação*. p. 13 – 47 in VEIGA, Cynthia Greive e FONSECA, Thais Nivia de Lima (orgs). *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 288 p.

VELLOSA, Sandra Cristina Lúcio. *Educação Especial: rememorando os caminhos escolares e formativos de um grupo de professores na cidade de Araraquara/SP*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP, Araraquara, 2010.

VIEIRA, Carlos Eduardo. *Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920*. (p. 11 – 40). In OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda (org.) *Cinco estudos em História e Historiografia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 128 p.

VIEIRA, Jaci Guilherme. *Missionários, fazendeiros e índios de Roraima: a Disputa pela Terra 1777 – 1980*. Boa Vista: EDUFRR, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

*Anexos*

## ANEXO A

### **Quadro Sinoptico participantes de entrevistas.**

CARLOTA FIGUEIREDO RODRIGUES - Professora com formação em magistério de nível médio, e cursos de aperfeiçoamento e capacitação para a docência com pessoas com deficiência mental. Inicia as atividades de implantação da primeira classe especial em 1976 e atua na Escola de Educação Especial e Centro de Educação Especial, onde se aprofunda na atuação como professora das oficinas pedagógicas, condição em que se aposenta em meados dos anos 1990.

CÉLIA MACEDO RODRIGUES – Professora com habilitação para o ensino de surdos e pessoas com deficiência auditiva. Atuou de 1976 a meados da década de 1990 atuando na Escola de Educação Especial, do Centro de Educação Especial, na Escola de Audiocomunicação e em Classes Especiais. Aposenta-se em meados dos anos 1990.

CLARICE SOARES DINIZ – Professora com formação em magistério de nível médio, com atuação destacada em processos de alfabetização. Com qualificação e especialidade na área da deficiência mental, atuou desde 1978 na Escola de Educação Especial e do Centro de Educação Especial até meados dos anos 1990 quando se aposenta após atuação como professora, supervisora e gestora da Escola e do Centro de Educação Especial.

CLOTILDE PARIMA RODRIGUES – Professora com formação em magistério de nível médio, participou de cursos de capacitação e aperfeiçoamento na docência para pessoas com deficiência mental. Atuou como professora na Escola de Educação Especial e no Centro de Educação Especial desde a primeira tentativa de instalação de classe especial em 1973 e na primeira classe efetivamente implantada em 1976 até a aposentadoria em meados dos anos 1990.

MARIA ANTONIA DE MELLO CABRAL – Professora Licenciada em Matemática, atuou na docência da matemática de ensino fundamental desde a década de 1960. Atuou como dirigente da Secretaria de Educação como gestora e técnica. Em atividade.

CRISTINA RIBEIRO DA SILVA- Professora com formação em Pedagogia. Missionária religiosa. Atuou como Secretária de Educação no governo territorial, no momento em que se efetiva a construção da escola do Parque Anauá.

LUCIANO – Engenheiro, pai de meninos com quadro de deficiência, usuário dos serviços públicos de educação e de atendimento especializado, com forte atuação na organização de organizações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

MARIA MIRNA SOUTO MAIOR SARAH – Professora com formação em Pedagogia, atuou na educação de jovens e adultos e desde o início dos anos 1980 exerce funções de coordenação e/ou gestão da Divisão de Educação Especial e Assistência ao Educando. Importante interlocutora com a equipe do CENESP. Aposenta-se em meados dos anos 1990.

MARIA NEUSA DE LIMA PEREIRA – Professora com formação em Letras e Mestrado em Educação. Atuou como professora na Escola de Educação Especial desde 1978, tendo sido uma das primeiras professoras de classe especial inserida em escolas regulares. Atuou como professora, supervisora, coordenadora pedagógica e diretora do Centro de Educação Especial até 1990.

ROSANA COELI – Professora com formação em Magistério de Nível Médio com cursos de aperfeiçoamento para atuação na docência junto a alunos com cegueira e baixa visão. Ainda em atuação. Inicia a carreira na Educação Especial no Centro de Educação Especial e posteriormente atua na Sala de Recursos para deficientes visuais e no CAP – Centro de Apoio Pedagógico para alunos com cegueira e baixa visão.

ROSANA ROTH MAGALHÃES – Fonoaudióloga e professora. Estagiária pela UFSM, dentro do Projeto Rondon no início dos anos 1980. Exerceu ao longo da carreira como fonoaudióloga, professora e gestora na Divisão de Educação Especial, Escola de Audiocomunicação, Centro de Educação Especial e Centro de Avaliação Auditiva. Atualmente em atividade no Centro de Avaliação Auditiva.



## ANEXO B

## Governadores do Território Federal do Rio Branco/Estado de Roraima

| <b>nº</b> | <b>Nome</b>                            | <b>início do mandato</b> | <b>fim do mandato</b>   |
|-----------|--|--------------------------|-------------------------|
| 1         | Ene Garcez dos Reis                    | 17 de abril de 1944      | 22 de fevereiro de 1946 |
| 2         | Félix Valois de Araújo                 | 22 de fevereiro de 1946  | 28 de maio de 1947      |
| 3         | Clóvis Nova da Costa                   | 28 de maio de 1947       | 3 de março de 1949      |
| 4         | Miguel Ximenes de Melo                 | 3 de março de 1949       | 23 de fevereiro de 1951 |
| 5         | Jerocílio Gueiros                      | 23 de fevereiro de 1951  | 6 de outubro de 1951    |
| 6         | Belarmino Neves Galvão                 | 23 de fevereiro de 1951  | 16 de junho de 1952     |
| 7         | Aquilino Mota Duarte                   | 16 de junho de 1952      | 15 de julho de 1953     |
| 8         | José Luís de Araújo Neto               | 15 de julho de 1953      | 26 de janeiro de 1955   |
| 9         | Auriz Coelho e Silva                   | 26 de janeiro de 1955    | 13 de junho de 1955     |
| 10        | Adelmar Soares da Rocha                | 13 de junho de 1955      | 23 de novembro de 1955  |
| 11        | José Maria Barbosa                     | 23 de novembro de 1955   | 29 de janeiro de 1959   |
| 12        | Hélio Magalhães de Araújo              | 29 de janeiro de 1959    | 2 de março de 1961      |
| 13        | Djacir Cavalcanti de Arruda            | 2 de março de 1961       | 2 de setembro de 1961   |
| 14        | Clóvis Nova da Costa                   | 2 de setembro de 1961    | 30 de janeiro de 1963   |
| 15        | Francisco de Assis Albuquerque Peixoto | 30 de janeiro de 1963    | 13 de junho de 1964     |
| 16        | Dilermano da Cunha Rocha               | 13 de junho de 1964      | 10 de abril de 1967     |
| 17        | Hélio da Costa Campos                  | 10 de abril de 1967      | 28 de março de 1969     |
| 18        | Walmor Leal Dalcin                     | 28 de março de 1969      | 12 de março de 1970     |
| 19        | Hélio da Costa Campos                  | 12 de março de 1970      | 3 de abril de 1974      |
| 20        | Fernando Ramos Pereira                 | 3 de abril de 1974       | 2 de abril de 1979      |
| 21        | Ottomar de Sousa Pinto                 | 2 de abril de 1979       | 7 de abril de 1983      |
| 22        | Vicente de Magalhães Morais            | 7 de abril de 1983       | 19 de dezembro de 1983  |
| 23        | Arídio Martins de Magalhães            | 19 de dezembro de 1983   | 26 de junho de 1985     |
| 24        | Getúlio Alberto de Sousa Cruz          | 26 de junho de 1985      | 14 de outubro de 1987   |
| 25        | Roberto Pinheiro Klein                 | 14 de outubro de 1987    | 15 de setembro de 1988  |

### Governadores do Estado de Roraima

| <b>nº</b> | <b>Nome</b>                     | <b>início do mandato</b>          | <b>fim do mandato</b>             |
|-----------|---------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| <b>1</b>  | Romero Jucá                     | Setembro de 1988                  | Março de 1990                     |
| <b>2</b>  | Rubens Villar de Carvalho       | Março de 1990                     | Dezembro de 1990                  |
| <b>3</b>  | Ottomar de Sousa Pinto          | Janeiro de 1991                   | Dezembro de 1994                  |
| <b>4</b>  | Neudo Ribeiro Campos            | Janeiro de 1995                   | Dezembro de 1999                  |
| <b>5</b>  | Neudo Ribeiro Campos (reeleito) | Janeiro de 1999                   | Abril de 2002 <sup>[nota 1]</sup> |
| <b>6</b>  | Francisco Flamarion Portela     | Abril de 2002 <sup>[nota 2]</sup> | Janeiro de 2003                   |

#### Notas

1. Neudo Campos foi posteriormente reeleito. Em 2002 retirou-se para disputar outro cargo público. Seu vice, Flamarion Portela, assumiu.
2. Após assumir o mandato de Campos, Flamarion foi reeleito.

## ANEXO C

## DOCUMENTOS CONSULTADOS

| Ano         | GOVERNO TERRITORIAL/ESTADUAL   |
|-------------|--|
| 1979        | Relatório Anual das Atividades Governamentais  |
| 1980        | I Plano de Desenvolvimento de Roraima – I PDR – Programação Anual  |
| 1980/1981   | Relatório de Atividades do Governo de Roraima 1980 / Proposição de Programação para 1981                                     |
| 1984        | Programa Anual de Trabalho   |
| 1985        | Obras a serem concluídas até fevereiro de 1985   |
| 1984/1985   | Plano de Ação  |
| 1985        | Levantamento sobre a situação organizacional do Governo de Roraima   |
| 1989        | Relatório das Ações do Governo   |
| 1987 a 1991 | Plano de Desenvolvimento de Roraima – PDR  |
| 1992 a 1995 | Plano Plurianual de Investimentos – PPI – RR   |
| 1993        | Plano Anual de Trabalho  |
| 1993        | Relatório das Ações do Governo   |
| 1994        | Plano Anual de Trabalho  |
| 1994        | Relatório das Ações do Governo   |
| 1995        | Plano Anual de Trabalho  |
| 1996        | Plano Anual de Trabalho  |
| 1996 a 1999 | Plano Plurianual   |
|             | Consultoria: Metodologia da Aprendizagem da Participação e Organização das Comunidades – Coordenadoria de Cooperação Externa |

|             | DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL  |
|-------------|---|
| 1992        | Boletim Informativo – Núcleo de Triagem e Avaliação   |
| 1995        | Programa de Assistência em Educação Física Especial – PATEFE  |
|             |   |
| 1995 a 1997 | Relatórios de atividades  |
| 1996        | Convite do 14º aniversário do Centro de Educação Especial de Caracará – Denise Messias Santos   |
| 1996        | Relatório Final da Divisão de Educação Especial e da Coordenação de Classes Especiais   |
| 1996        | Edital de Matrícula para o curso de Estudos Adicionais em Educação Especial – Deficiência Mental  |
| 1996        | Ofício Rosalete Souza Saldanha – recomenda inclusão de disciplina específica que fundamente a Educação Especial no curso de Formação de Professores |

|                   |  |
|-------------------|--|
| 1996              | Folder de divulgação dos serviços para portadores de necessidades especiais - divisão de Educação Especial   |
| 1997              | Plano Anual de Trabalho 1997 – Classes Especiais e Divisão de Educação Especial  |
| 1997              | Relatórios Anuais – Escola de Audiocomunicação, Núcleo de Triagem e Avaliação; Centro de Educação Especial. PATEFE; Centro de Educação Especial de Caracaraí |
| 1998              | Relação de Classes Especiais   |
| 1999              | Regimento Escolar – Escola de Audiocomunicação – (criação decreto 232 de 18/02/1992-diario oficial 293 de 04/03/1992)  |
| 1999              | Relatório da Divisão de Educação Especial – Encontro “uma escola de qualidade para todos respeita a diversidade” realizado em Pirenópolis GO – junho         |
| 2000/2001<br>2003 | Relatórios de Atividades   |

### **SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO**

| Ano  | Documento                                    | Governo                | Secretaria                   |
|------|--|------------------------|------------------------------|
| 1980 | Relatório Secretaria de Educação e Cultura   | Ottomar de Sousa Pinto | Maria Antonia de Melo Cabral |
| 1982 | Relatório Secretaria de Educação e Cultura   | Ottomar de Sousa Pinto | Cristina Ribeiro da Silva    |
| 1991 | Regimento da Secretaria Estadual de Educação |                        |                              |
| 1994 | Relatório período 1991 a 1994                | Ottomar de Sousa Pinto | Ilma de Araújo Xaud          |

### **CONTRATOS E CONVENIOS**

|                  |   |  |  |
|------------------|---|--|--|
| 1980<br>30/12/80 | Termo de contrato LBA e SECD para prestação de assistência de reabilitação ao excepcional   |  |  |
| 1981             | Convênio 021 entre CENESP e Governo Territorial para apoio financeiro à Educação Especial (plano de trabalho)?                                  |  |  |
| 1982             | Convênio de cooperação técnica e/ou financeira celebrado entre a Fundação Legião Brasileira de Assistência e o Governo do Território Federal de |  |  |

|                             |  |              |                                      |
|-----------------------------|--|--------------|--------------------------------------|
|                             | Roraima – SECD – Objeto: atendimento a 120 menores de 07 a 18 anos através do Projeto ELO no município de Boa Vista  |              |                                      |
| 1997                        | Acordo de cooperação entre GER/SECD/SETRABES visando unir esforços nos trabalhos a serem desenvolvidos com pessoas portadoras de deficiência, com o intuito de torná-las capazes de restabelecer sua autoestima, conseqüentemente promovendo sua integração na sociedade | Neudo Campos | Suely Campos e Antonia Vieira Santos |
| 1998                        | Convênio Ação Continuada – elaboração de ações a serem desenvolvidas em parceria entre a divisão de educação especial e a Setrabes (fornecimento de material de consumo e didático pedagógico)   |              |                                      |
| 1998                        | Acordo de cooperação nº 001/98 GER/SECD/SETRABES – Trabalhos na Oficina de Capacitação de Pessoas Portadoras de Deficiências da SETRABES.  |              |                                      |
| <b>DECRETOS E PORTARIAS</b> |  |              |                                      |
| 1986                        | Decreto Estadual 025 – Cria Escolas  |              |                                      |
| 2003                        | Decreto Estadual 5328 E (27/05/2003) Cria o Centro de Equoterapia Thiago Vidal de Magalhães Pinheiro   |              |                                      |

|                        |  |                           |                          |
|------------------------|--|---------------------------|--------------------------|
| <b>Estatísticas</b>    |  |                           |                          |
| 1980                   | Recenseamento Geral de 1980                        |                           |                          |
| 1977<br>1945 a<br>1976 | Séries Estatísticas Retrospectivas                 |                           |                          |
| 1981                   | Informações Estatísticas                           | Ottomar de Sousa<br>Pinto | Haroldo Eurico<br>Amoras |
| 1976                   | Estatísticas Educacionais do MEC                   |                           |                          |
| 1997                   | Matrícula Inicial por nível e modalidade de ensino |                           |                          |

**ANEXO D****Dissertações, teses e literatura consultadas: Roraima**

ASSIS, Antônio Alves de, PAULA, Célia Ruiz de. Série Monográfica I – Município de Boa Vista. Secretaria de Educação e Cultura/Departamento de Assuntos Culturais – Divisão de Ensino Superior, Território Federal de Roraima, 1980.

BARROS, Nilson Crócia de. *Roraima: paisagens e tempo na Amazônia Setentrional*. Recife: Editora Universitária UFPE, 1995.

BATISTA Jr. Marcelino Alves. *Centro Municipal Integrado de Educação Especial: um modelo, vários olhares*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Roraima: Boa Vista, 2004.

BRAGA, Olavo Viana. *Momentos da História de Roraima*. Manaus: Editora Silva, 2002.

BRANDÃO, Sonia Duarte. *Tecnologias Assistivas na Inclusão Escolar do Deficiente Visual: um estudo de caso no Estado de Roraima*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2010.

CIRINO, Calos Alberto Marinho. *A "boa nova" na língua indígena: contornos da evangelização dos wapichana no século XX*. Boa Vista, EDUFRR, 2008.

FREITAS, Aimberê. *Políticas Públicas e Administrativas de Territórios Federais Brasileiros*. 2 ed. Boa Vista: Corprint Gráfica e Editora Ltda, 1991.

\_\_\_\_\_. *A História Política e Administrativa de Roraima: de 1943 a 1985*. Manaus: Editora Umberto Calderaro Ltda, 1993.

FREITAS, Aimberê. *Políticas Públicas e Administrativas de Territórios Federais Brasileiros*. 2 ed. Boa Vista: Corprint Gráfica e Editora Ltda, 1991.

\_\_\_\_\_. *A História Política e Administrativa de Roraima: de 1943 a 1985*. Manaus: Editora Umberto Calderaro Ltda, 1993.

GABRIEL, Gilvete de Lima. *Repetência e evasão de alunos surdos em Boa Vista-Roraima*. Monografia (Especialização em Metodologia de Pesquisa) Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 1994.

LIMA, Adalcina Azevedo. *Gênero e Docência: trajetórias de Saberes e Poderes nas relações cotidianas em Boa Vista (1950/1990)*. 99 f. Monografia (Especialização em História Regional) – Universidade Federal de Roraima (UFRR), Roraima, 2005.

MACEDO, Inês Rogélia Dantas. *A Implantação e a Expansão das escolas públicas em Boa Vista na década de 1940*. 105 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2004.

MAGALHÃES, Maria das Graças Santos Dias. *Amazônia Brasileira: processo histórico do extrativismo vegetal na mesorregião sul de Roraima*. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MAGALHÃES, Rosana Roth. *O perfil do professor que atua na Escola Estadual de Educação Especial*. 122 f. Monografia (Especialização em Educação Especial) União das Faculdades de Tangará da Serra (UNITAS), Boa Vista, 2003.

MOREIRA, Nairon Xavier. *LIBRASITE: Semiótica e Multimídia na educação para surdos*. Monografia (Graduação) Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2003.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de. *A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima*. 405 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2003.

PURCENO, Sônia da Silva. *Entre a vontade e o poder: Vida Pedagógica, Silêncio e Criação do Sujeito (“Professorinhas” em Boa Vista – RR)*. Dissertação (Mestrado em História) 213 f. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 1999.

SANTOS, Adair J. *Roraima: história geral*. Boa Vista: Editora UFRR, 2010.

SANTOS, Haroldo Eurico Amoras dos. *Fatores de crescimento de Roraima*. 98 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2000.

SANTOS, Maria José. *Em Busca da Terra: migração, organização e resistência na política de colonização no sudeste de Roraima (1970 – 1990)*. 271 f. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

SANTOS, Nelvio Paulo Dutra. *Políticas Públicas, Economia e Poder: o estado de Roraima entre 1970 e 2000*. 271 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2004.

SIEMS, Maria Edith Romano. *A Construção da Identidade Profissional do Professor da Educação Especial em tempos de Educação Inclusiva*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

SOUZA, Carla Monteiro de. *História, Memória e Migração: processos de territorialização e estratégias de inserção entre migrantes gaúchos radicados em Roraima*. Tese (Doutorado em História) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2004.

VIEIRA, Jaci Guilherme. *Missionários, fazendeiros e índios de Roraima: a Disputa pela Terra 1777 – 1980*. Boa Vista: EDUFRR, 2007.



## ANEXO E

Dissertações e Teses consultadas:  
História da Educação Especial

### **Descritor: História da Educação Especial**

BOTURA, GERALDA CATARINA BRESSIANINI. *Resgate histórico da educação especial em instituições filantrópicas e rede pública na cidade de Ribeirão Preto/SP*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara, 2006.

CORRÊA, NESDETE MESQUISA. *A construção do processo de municipalização da Educação Especial em Campo Grande no período de 1996 a 2004*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

HOLANDA, MARIA DE FÁTIMA DUARTE. *Educação Especial em João Pessoa: da integração à inclusão*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

KRAUSE, RENATE FRIDA. *Educação da pessoa com deficiência em escolas comuns nos últimos 50 anos*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

MATTOS, NÉLSON DAGOBERTO. *Cidadania, deficiência e política educacional no estado de Sergipe: 1979 – 2001*. Tese (Doutorado em Educação Especial)- Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

SOUZA, RITA DE CÁCIA SANTOS. *Educação Especial em Sergipe: uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2000.

SOUZA, TEREZINHA SIRLEY RIBEIRO. *A educação especial do Pará: relato de seus autores*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

### **Descritor: História da Educação de Surdos\***

DUARTE, ANA BEATRIZ DA SILVA. *Releituras históricas da educação de surdos no Brasil: 1961 a 1996*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

GONÇALVES, ELAINE CRISTINA. *Reconstituição Histórica da Instituição Escolar de Surdos*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Tuiuti do Paraná, Campo Largo, 2011

ROCHA, SOLANGE MARIA DE. *Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o*

Instituto Nacional de Educação de Surdos. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MORO, Ederly Terezinha Loureiro Del. *História, discurso político e realidade do processo de integração do portador de deficiência auditiva em Campo Grande, Mato Grosso do Sul*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.

NEVES, Gabriele Vieira. *Educação de Surdos em Caxias do Sul de 1960 a 2010: uma história escrita por várias mãos*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *O oralismo como método pedagógico: contribuição ao estudo da História da Educação do surdo no Brasil*. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) UNICAMP, Campinas, 1996.

\*Não há dissertações ou teses quando indicada história da educação de outras categorizações de pessoas indicadas como pessoas com deficiências.

#### **Indicam apresentar revisão de História da Educação Inclusiva (sic) no resumo**

ASSUNÇÃO, Candice Aparecida Rodrigues. *A ideologia na Legislação da Educação Inclusiva*. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2007.

BASTOS, Marise Bertolozzi. *Inclusão Escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do desenvolvimento humano) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BITES, Maria Francisca de Carvalho Souza. *Participação dos professores na política educacional de inclusão em Goiás*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

LOUREIRO, Cybelle Maria Veiga. *Musicoterapia na educação musical especial de portadores de atraso do desenvolvimento leve e moderado na rede regular de ensino*. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

#### **Dissertações e Teses que Indicam apresentar revisão histórica da Educação Especial no resumo**

ABREU, Daniela de Moraes Garcia de. *O privado e o especial: análise de um recorte do atendimento educacional de alunos com necessidades educativas especiais na rede privada do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

AMAZONAS, Mariângela Mello Pereira. *Psicologia Escolar e deficiência mental: um olhar sobre a inclusão*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

ANGELUCCI, Carla Biancha. *Uma inclusão nada especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ARAÚJO, Suzana Soos. *A avaliação no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular*. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do desenvolvimento) Universidade Mackenzie, São Paulo, 2006.

ASSIS, Gisella de Souza Almeida. *Uma escola inclusiva de referência no contexto da educação especial no Estado de Goiás: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

BRIDI FILHO, César Augusto Nunes. *Um estudo de indicadores da representação social de um grupo de professores frente ao processo de inclusão escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

DANTAS, Marília de Pádua Carvalho. *O lugar da família no processo de atendimento de pessoas com deficiência: um estudo de caso no Centro de Educação Especial da Bahia*. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2005.

DECHICHI, Cláudia. *Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

GARCIA, Valéria Paiva. *Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais: a relação didática na sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

GOMES, Maria Roseli Blum. *Inclusão: uma perspectiva educacional real ou imaginária*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2002.

KOFF, Lucia Bernadete Fleig. *Professoras de uma escola inclusiva: um estudo da relação entre a concepção de pessoa e a postura tolerante*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

LEITÃO, Adriana Luna. *As políticas de educação especial: análise de fundamentos histórico conceituais*. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2001.

LEITE, Débora Lúcia Leite. *Avaliação da necessidade de formação contínua de professores na perspectiva da escola inclusiva*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

LINO, Débora Maria de Paula. *O professor de educação especial frente às políticas de educação inclusiva: um estudo sobre identidade*. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MELO, Hilce Aguiar. *O acesso curricular para alunos (as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo de análise*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2008.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. *A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

MIRANDA, Maria de Jesus Cano. *Educação, deficiência e inclusão no município de Maringá*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2001.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. *Educação Especial: a questão das oportunidades educacionais da pessoa com deficiência*. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

PEREIRA, Isabela Lima e Silva. *A integração do aluno portador de necessidades especiais no ensino regular*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2001.

PRADO, Tânia Maria Carbonar. *A inclusão de alunos com necessidades especiais: um olhar sobre as linhas de ação do Centro de Apoio Pedagógico Especializado*. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) Universidade Mackenzie, São Paulo, 2003.

REZENDE, Aparecida Maria de Mendonça. *Escola Inclusiva na rede estadual de ensino do município de Rio Verde – GO*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SANTANA, Bruna Belinato Scriveranti. *Inclusão Escolar de alunos com deficiência intelectual no ensino regular: depoimentos de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação, arte e história da cultura) Universidade Mackenzie, São Paulo, 2009.

SASAZAWA, Fabiana Harumi. *Ensino Superior e educação especial na Universidade Estadual de Maringá: algumas reflexões*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

SANTOS, Cleusa Aparecida de Oliveira. *Deficiência Mental: uma possibilidade de compreensão dos saberes de professores no ensino regular*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

SANTOS, Cláudia Eboli Correa dos. *A educação musical especial: aspectos históricos, legais e metodológicos*. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SOUZA, Sandra Freitas de. *Políticas para a educação inclusiva*. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

**ANEXO F**  
DECRETO Nº 54.188 de 24/08/64

INSTITUI A SEMANA NACIONAL DA  
CRIANÇA EXCEPCIONAL

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, ítem I, da Constituição decreta:

Art. 1º Fica instituída a “SEMANA NACIONAL DA CRIANÇA EXCEPCIONAL” que deverá ser comemorada, anualmente, de 21 a 28 de agosto em todo o Território Nacional.

Art. 2º O Ministro da Educação e Cultura expedirá instruções a todos os órgãos que lhe sejam subordinados e recomendações às instituições vinculadas, direta ou indiretamente, ao Ministério para que se de maior relevo à “SEMANA NACIONAL DA CRIANÇA EXCEPCIONAL”.

Art. 3º O presente decreto entrará em vigor a partir da data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, DF, 24 de Agosto de 1964; 143º da Independência e 76º da República.

H Castelo Branco

**Flávio Lacerda**

| <b>ANEXO G</b>                                       |                |  |   |
|--|----------------|--|---|
| <b>Pareceres do Conselho Territorial de Educação</b> |                |  |   |
| <b>Conselho Territorial de Educação</b>              |                |  |   |
| <b>Documento</b>                                     | <b>Nº/Data</b> | <b>Natureza</b>  | <b>Interessado</b>  |
| Resolução  | 15/1978        | Fixa normas gerais para a Educação Especial no Território Federal de Roraima   |   |
| Parecer  | 48/1981        | Aprova Programa de Educação Especial do CENESP/MEC/SEC que tem por objeto a capacitação de recursos humanos e a expansão e melhoria da rede física |   |
| Parecer  | 29/1984        | Aprova as instruções sobre funcionamento de classes especiais  | Departamento de Educação Especial e Assistência ao Educando |

| <b>DECRETOS E PORTARIAS</b> |  |
|-----------------------------|--|
| 1986                        | Decreto Estadual 025 – Cria Escolas  |
| 2003                        | Decreto Estadual 5328 E (27/05/2003) Cria o Centro de Equoterapia Thiago Vidal de Magalhães Pinheiro |

| <b>ANEXO H</b>                                    |                     |  |                              |
|---|---------------------|--|------------------------------|
| <b>Pareceres do Conselho Estadual de Educação</b> |                     |  |                              |
| <b>Conselho Estadual de Educação</b>              |                     |  |                              |
| Parecer   | 21/1992<br>04/06/92 | Aprova alterações na Resolução 15/1978 e fixa normas gerais para a Educação Especial no Estado de Roraima  | Divisão de Educação Especial |
| Resolução   | 02/1992<br>04/05/02 | Altera normas gerais para a Educação Especial no Estado de Roraima   |                              |
| Parecer   | 07/1994<br>26/07/94 | Aprova proposta para inclusão de itens ou disciplinas acerca de portadores de necessidades especiais no currículo do curso magistério de 2º Grau |                              |
| Parecer   | 20/1996<br>23/05/96 | Aprova projeto de apoio ao portador de necessidades especiais no mercado de trabalho   |                              |
| Parecer   | 24/1996<br>23/05/96 | Aprova proposta de atendimento a portadores de deficiência visual  |                              |
| Parecer   | 42/1996<br>18/07/96 | Aprova o projeto Alternativas Educacionais da Divisão de Educação Especial – contratação de estudantes de magistério para atuarem nas escolas.   |                              |
| Parecer   | 47/96<br>27/08/96   | Aprova o projeto PATEFE – Programa de Assistência Técnica em Educação Física Especial  |                              |
| Parecer   | 49/1996<br>27/08/96 | Aprova Projeto de Estudos Adicionais em Educação Especial – Deficiência Mental (com ressalvas)   |                              |
| Parecer   | 61/1996<br>21/11/96 | Aprova projeto de Estudos Adicionais em Educação Especial – DM - com as reformulações pedidas no parecer 49/96                                   |                              |
| Parecer   | 34/2009<br>14/04/09 | Aprova diretrizes para a educação especial no Sistema Estadual de Educação de Roraima  |                              |
|   |                     |  |                              |

| <b>DECRETOS E PORTARIAS</b> |  |
|-----------------------------|--|
| 1986                        | Decreto Estadual 025 – Cria Escolas  |
| 2003                        | Decreto Estadual 5328 E (27/05/2003) Cria o Centro de Equoterapia Thiago Vidal de Magalhães Pinheiro |



MINISTÉRIO DO INTERIOR  
TERRITÓRIO FEDERAL DE RORAIMA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
CONSELHO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 15/78

FIXA NORMAS GERAIS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL  
NO TERRITÓRIO FEDERAL DE RORAIMA.

O Conselho Territorial de Educação, no uso de suas atribuições e de acordo com as leis 5.692/71, 4.024 e legislação complementar,

R E S O L V E

Art. 1º - Os alunos excepcionais deverão receber Educação Especial, conforme as normas desta Resolução.

Art. 2º - São considerados excepcionais os alunos que em virtude de determinadas características mentais, físicas, sensoriais, emocionais e sociais, necessitem de processos especiais de educação para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Parágrafo Único - A caracterização de um aluno como excepcional, só poderá ser feita por especialistas credenciados que recomendem seu encaminhamento à Educação Especial.

Art. 3º - O objetivo específico da Educação Especial é o de oferecer aos excepcionais, condições para se integrarem na comunidade.

Art. 4º - Cabe à Escola e a comunidade a responsabilidade de encaminhar à Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Educação e Cultura os alunos que aparentem ser excepcionais.

Art. 5º - No atendimento especial aos alunos excepcionais será estimulada a integração no ambiente familiar e social em que vivem.





MINISTÉRIO DO INTERIOR  
TERRITÓRIO FEDERAL DE RORAIMA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
CONSELHO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO

Parágrafo Único - Compete à Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Educação e Cultura promover campanhas de conscientização junto às escolas e à comunidade sobre o valor da Educação Especial.

Art. 6º - O currículo da Educação Especial obedecerá o que dispõem os artigos 4º, 5º e 7º da Lei 5.692/71, atendidas as peculiaridades de cada excepcionalidade.

Art. 7º - Para esta modalidade de ensino, o professor deverá ser portador de formação mínima estabelecida pelo Artigo 30 da Lei 5.692/71 e de habilitação específica para Educação Especial, obtida em curso de nível superior.

Parágrafo Único - No caso de não haver professor com habilitação específica nos termos deste artigo, admitir-se-ão professores a nível de 2º Grau com treinamento em Educação Especial.

Art. 8º - Na ausência de pessoal habilitado para Coordenar e assessorar na área de Educação Especial poderão exercer a função, especialistas em educação comum com aperfeiçoamento ou treinamento em Educação Especial.

Art. 9º - A Secretaria de Educação e Cultura deverá preocupar-se em implantar uma política de capacitação de recursos humanos, disponíveis para maior eficiência ao atendimento de alunos excepcionais.

Art. 10 - Deve receber treinamento em serviço, o pessoal administrativo e auxiliar, com a finalidade de conhecer as necessidades básicas dos alunos excepcionais, a fim de atendê-los de acordo com as suas excepcionalidades, respeitando-os como pessoas humanas.



MINISTÉRIO DO INTERIOR  
TERRITÓRIO FEDERAL DE RORAIMA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
CONSELHO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO

Art. 11 - Os alunos que, em virtude da natureza ou grau de sua excepcionalidade, não possam ou não devam ser encaminhados a processos e regimes de educação especial, devem ser integrados no processo de educação comum, desde que o professor receba orientação e disponha de material adequado ao atendimento dos mesmos.

Art. 12 - Nos estabelecimentos de ensino regular, serão criadas classes especiais com a finalidade de atender excepcionais deficientes mentais, cujas condições não permitam o atendimento em classe comum.

Art. 13 - Os critérios para organização de classes ficarão a cargo da Equipe especializada da Secretaria de Educação e Cultura.

Art. 14 - O aluno excepcional que cursa o Ensino Especial poderá a qualquer momento ser transferido para o ensino regular, ou supletivo, conforme o caso, de acordo com o rendimento escolar aferido pela escola de origem, ouvida a equipe especializada na modalidade de atendimento especial por ele recebido.

Art. 15 - Compete à Secretaria de Educação e Cultura implantar gradativamente o Ensino Especial no Território.

Parágrafo Único - A Secretaria de Educação e Cultura apoiará qualquer iniciativa privada que de acordo com a legislação vigente se proponha a ministrar este tipo de ensino.

Art. 16 - Será de competência do Conselho Territorial de Educação a autorização para funcionamento de estabelecimentos que ministrem Educação Especial, ficando a inspeção a cargo do Setor competente da SEC.


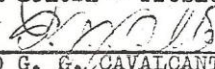
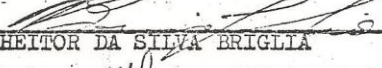
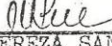

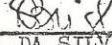


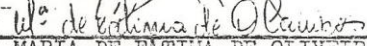
Art. 17 - Os casos omissos serão resol-



MINISTÉRIO DO INTERIOR  
TERRITÓRIO FEDERAL DE RORAIMA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
CONSELHO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO


Art. 18 - Esta Resolução entrará em vigor após homologação feita pelo Excelentíssimo Senhor Secretário de Educação e Cultura.

Sala das Sessões do Conselho Territorial de Educação em Boa Vista, 9 de agosto de 1978.

-   
\_\_\_\_\_  
VALDECIR BOTOSI - Presidente
-   
\_\_\_\_\_  
SEVERINO G. G. CAVALCANTE - V. Pres
-   
\_\_\_\_\_  
HEITOR DA SILVA BRIGLIA
-   
\_\_\_\_\_  
MARIA TEREZA SANTANA LIMA
-   
\_\_\_\_\_  
ANTONIA VIEIRA SANTOS
-   
\_\_\_\_\_  
DIVA DA SILVA BRIGLIA
-   
\_\_\_\_\_  
JOSE MARIA RAMOS
-   
\_\_\_\_\_  
NEWTON CAMPOS
-   
\_\_\_\_\_  
MARIA DE FATIMA DE OLIVEIRA CAMPOS

HOMOLOGO

Em 21/8/1978

  
Prof. Alton Gomes da Costa  
Secretário de Educação e Cultura  
Z. F. de Roraima

Anexo J  
Resolução 02/1992

GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CULTURA E DESPORTOS  
CONSELHO DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 02/92

ALTERA NORMAS GERAIS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO  
ESTADO DE RORAIMA CONSTANTES DA RESOLUÇÃO Nº  
15/76 - CTE/RR.

O Conselho de Educação do Estado de Roraima ,  
no uso de suas atribuições legais,

R E S O L V E

Art. 1º - Os alunos portadores de necessidades especiais, deverão receber atendimento pela Educação Especial, conforme as normas desta Resolução.

Art. 2º - Serão considerados portadores de necessidades especiais, os alunos que apresentarem características educacionais de deficiência mental, visual, auditiva, física, múltipla, distúrbios de conduta, superdotados/talentosos e, que necessitem de metodologia e recursos instrucionais diferenciados para o desenvolvimento de suas potencialidades em condições educacionais adequadas.

Parágrafo Único - A caracterização educacional de indivíduo portador de necessidades educacionais especiais, será realizada através de equipe pluridimensional da Divisão de Educação Especial, da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos do Estado, a qual recomendará o tipo de atendimento educacional necessário.

Art. 3º - O objetivo da Educação Especial é o de promover programas e serviços educacionais ao portador de necessidades educacionais especiais, visando sua integração social.

Art. 4º - Caberá à Escola e a comunidade, a responsabilidade de encaminhar ao Núcleo de Triagem, Avaliação e Diagnóstico da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos, os educandos que apresentarem características peculiares aos daqueles considerados portadores de necessidades educacionais especiais.

Art. 5º - No atendimento especializado aos alunos portadores de necessidades especiais, será estimulada a integração no ambiente escolar, familiar e social em que vivem.

ACERVO DA DIVISÃO DE  
EDUCAÇÃO ESPECIAL

Parágrafo Único - Compete à Secretaria de Educação, Cultura e Desportos, através da Divisão de Educação Especial e aos serviços por ela oferecidos, em articulação com os demais Órgãos e Instituições Públicas e Privadas, a promoção, divulgação e conscientização junto às escolas e à comunidade, sobre o portador de necessidades especiais e a importância e finalidade da Educação Especial.

Art. 6º - O currículo de Educação Especial obedecerá o que dispõe os artigos 4º e 5º da Lei 7.044/82 e 9º da Lei nº 5.692/71, atendidas as peculiaridades do educando.

Art. 7º - Para esta modalidade de ensino o professor deverá apresentar formação mínima estabelecida pelo artigo 30 da Lei nº 7.044/82 e de habilitação específica para Educação Especial obtida em curso de nível superior e/ou 2º Grau através de Estudos Adicionais.

Parágrafo Único - No caso de não haver professores com habilitação específica nos termos deste artigo, admitir-se-ão, professores a nível de 2º Grau com treinamento em Educação Especial, na capital e interior do Estado.

Art. 8º - Na ausência de pessoal habilitado para coordenar e assessorar na área de Educação Especial, poderão exercer a função, especialistas do Ensino Regular, com aperfeiçoamento ou treinamento em Educação Especial.

Art. 9º - A Secretaria de Educação, Cultura e Desportos, deverá implantar uma política sistemática de Capacitação de Recursos Humanos, para maior eficiência do atendimento ao portador de necessidades especiais.

Art. 10 - Deverá receber treinamento em serviço, o pessoal administrativo e auxiliar, com a finalidade de conhecer as necessidades básicas do aluno portador de necessidades educacionais especiais, a fim de atendê-los de acordo com suas necessidades, respeitando-os como pessoas humanas.

Art. 11 - As pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, cuja natureza ou grau de deficiência lhes possibilite ingressar no ensino regular, deverão ser integradas ao sistema e o professor devidamente orientado quanto aos procedimentos pedagógicos necessários para garantir a continuidade de estudos a nível da pré-escola, 1º e 2º Graus de Ensino.

ACERVO DA DIVISÃO DE  
EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 12 - A Divisão de Educação Especial, criará nos estabelecimentos de Ensino Regular, "Classes Especiais" e Salas/Recursos, com a finalidade de atender portadores de necessidades especiais (deficientes mentais educáveis), cuja condição inicial não permita o atendimento em classe comum.

Art. 13 - Os critérios para organização e funcionamento de classes Especiais e de Recursos, ficarão a cargo da Divisão de Educação Especial.

Art. 14 - O aluno portador de necessidades educativas especiais atendido pela Educação Especial, será integrado ao Ensino Regular ou Supletivo, automaticamente, sempre que demonstrar desempenho pedagógico global satisfatório, aferido pelo Serviço de Educação Especial.

Art. 15 - Compete à Secretaria de Educação, Cultura e Desportos, através da Divisão de Educação Especial, expandir e desenvolver gradativamente os serviços oferecidos ao portador de necessidades especiais no Estado.

Parágrafo Único - A Secretaria de Educação, Cultura e Desportos poderá prestar apoio técnico e pedagógico a qualquer iniciativa pública e privada que, de acordo com a legislação vigente, se proponha a ministrar este tipo de ensino.

Art. 16 - Será de competência do Conselho Estadual de Educação a autorização para funcionamento de estabelecimentos que ministrem Educação Especial, ficando a inspeção a cargo do setor competente da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos, com assessoramento especializado da Divisão de Educação Especial.

Art. 17 - Os casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Estadual de Educação de Roraima.

Art. 18 - Esta Resolução entrará em vigor a partir de 1992 após homologação pelo Exmo. Sr. Secretário de Educação, Cultura e Desportos/RR.

ACERVO DA DIVISÃO DE  
EDUCAÇÃO ESPECIAL

Sala de Sessões do Conselho de Educação em  
Boa Vista-RR, 04 de junho de 1992. p

*Maria da Conceição*

MARIA DA CONCEIÇÃO MARINHO DA SILVA- Pres.

*Assinete*

ASSINETE DO CARMO MELO DOS REIS- Vice Pres.

*Iolanda Honorato de Souza*

IOLANDA HONORATO DE SOUZA

*Maria de Lourdes de Souza Falcão*

MARIA DE LOURDES DE SOUZA FALCÃO

*Ana Sandra*

ANA SANDRA NASCIMENTO DE QUEIROZ

*Hélvia Maria*

HÉLVIA MARIA TEIXEIRA

*Rady Dias de Medeiros*

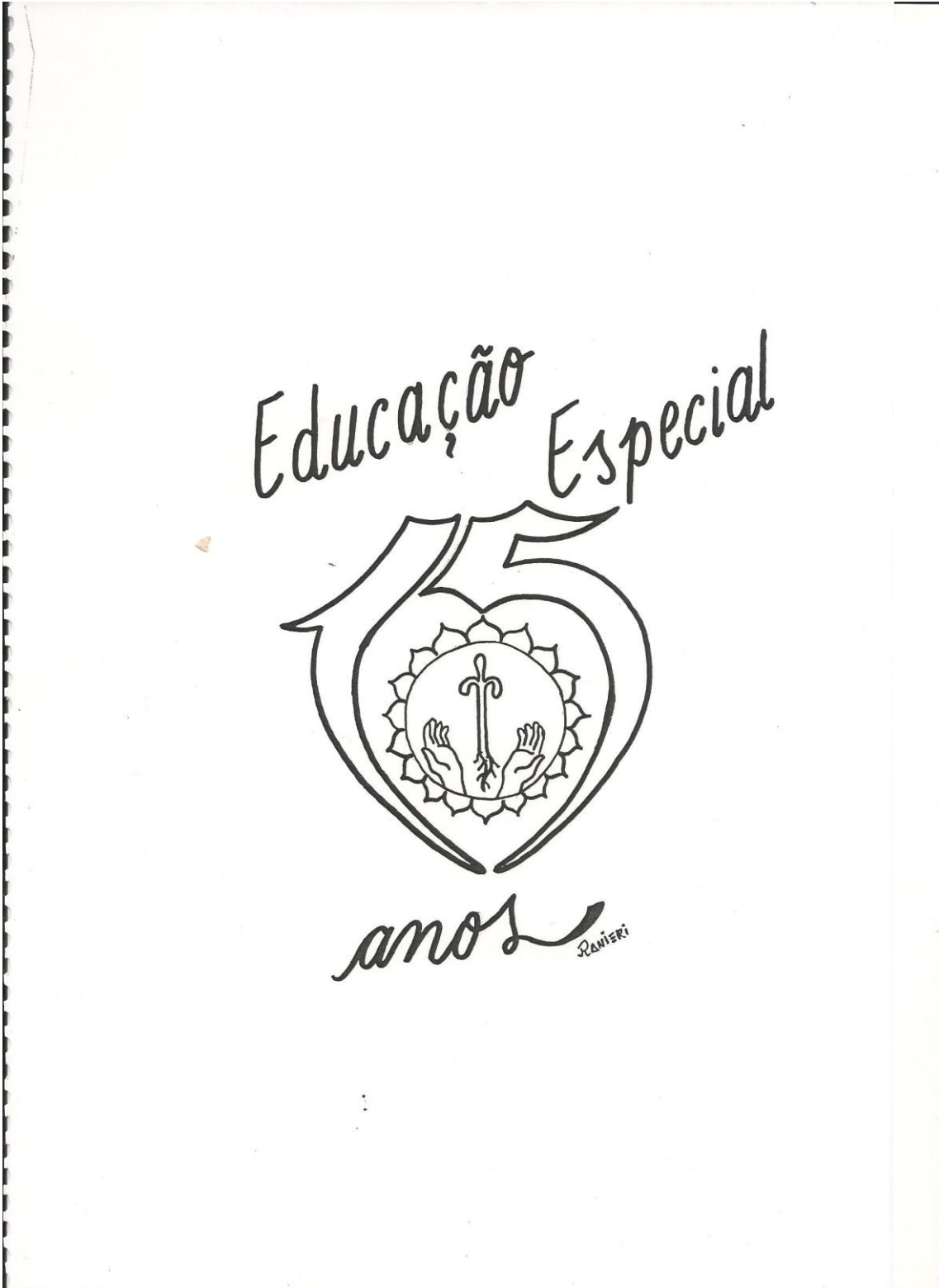
RADY DIAS DE MEDEIROS

*Adoleo*

ADOLEO MORATELLI

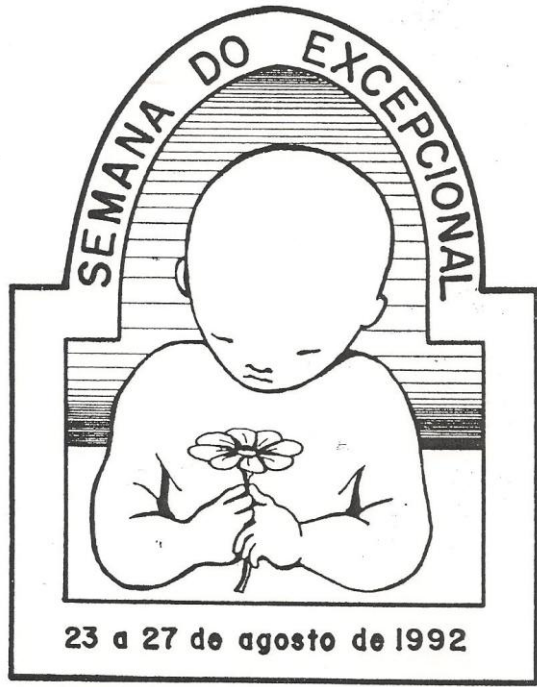
ACERVO DA DIVISAO DE  
EDUCAÇÃO ESPECIAL

Anexo K - Imagens










SLOGANS DA SEMANA DO EXCEPCIONAL

16 a 22 de agosto/ 83

- A abertura de um ser humano é a sua melhor garantia contra o fechamento dos doutros.
  - Ajuda-nos a integrarmo-nos pois fazemos parte de vocês.
  - Olha-me! Sou humano como você.
  - Torna-me um ser útil porque de piedade não quero viver.
  - Aceita-me como sou por questão de justiça e não por piedade.
  - Juntos poderemos tornar útil e feliz a existência de uma criança excepcional.
  - Reflete! O teu início foi igual ao meu.
  - Faça de uma criança excepcional um amigo EXCEPCIONAL.
  - A nossa integração significa que vivemos.
  - Apesar de minhas limitações, EU EXISTO.
  - Você quer ser meu amigo? Me dê oportunidade de crescimento e desenvolvimento de minhas potencialidades.
  - Sou excepcional não por escolha, mas sim por destino.
  - Aprenda a ver com bons olhos a criança que não é tão bem dotada quanto a sua.
  - Educação com amor supera qualquer barreira.
- 



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
TERRITÓRIO FEDERAL DE RORAIMA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ES-  
PECIAL E ASSISTÊNCIA AO EDU-  
CANDO.

Comemora-se em todo o Brasil, a Semana Nacional da Criança Excepcional.

A problemática do Excepcional constitui, atualmente, um dos maiores desafios a qualquer política Nacional de Educação.

Houve época em que esses desafios não constavam em planos oficiais. Hoje, contudo, o problema passou a ser reavaliado e o ponto mais importante desta reavaliação, está na problemática que nos atinge diretamente, cabendo a cada um de nós uma parcela de responsabilidade.

Embasados nesta filosofia, é que a Secretaria de Educação e Cultura através da Escola de Educação Especial estará promovendo em Boa Vista de 16 a 22 de agosto de 1983 a Semana do Excepcional. Na oportunidade, várias Unidades Educacionais e Institucionais particulares, oferecerão àquelas crianças, uma programação, cujo objetivo maior é oportunizar ao aluno excepcional, integração e busca de autorealização, tornando-o útil a si próprio e à sociedade.

Amanhã às nove horas na Catedral do Cristo Redentor, haverá Missa em Ação de Graças com a participação de autoridade, professores e alunos e para a qual, você também está convidado.

SECD/RE/CEE/MEMO Nº 05/95  
DO: CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL  
A: CHEFE DA DIVISÃO DE PESSOAL  
N E S T A

BOA VISTA-RR  
EM: 17.02.95

Senhora Chefe,

Estamos encaminhando a V.Sa. o QUADRO DE LOTAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS do Centro de Educação Especial de 1995.

Atenciosamente,

*Clarice Soares Diniz*  
CLARICE SOARES DINIZ

Diretora da Esc. Educ. Esp.  
Decreto nº1084/02/01/95

*Clarice*  
17/02/95



GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTOS  
DIVISÃO DE PESSOAL

SECD/RR-DP/MEMO Nº 337/94

De: Chefe da Divisão de Pessoal

À : Diretora da Escola de "Educação Especial"  
N E S T A /

Senhora Diretora,



Apresentamos a V.Sª, a senhora EDILACI MELÃ-  
NIA FERREIRA DA SILVA, Regente de Ensino "A" 40 horas, a qual ficará  
à disposição dessa escola, a partir desta data.

Atenciosamente,

Boa Vista-RR  
Em: 02.03.94

  
EDILACI DA FERREIRA SILVA  
Diretora da Escola de Ensino "A" 40 horas

## Anexo L - Comitê de Ética

 **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**COMITÊ DE ÉTICA** 

Carta nº 64/CEP-UFRR Boa Vista, 02 de dezembro 2011.

A Sua Senhoria  
Pesquisador (a) Maria Edith Romano Siems

Assunto: Parecer projeto de pesquisa


Senhor(a) Pesquisador(a),


Informamos a Vossa Senhoria que o CEP/UFRR constituído nos termos da Resolução 196/06 do Conselho Nacional de Saúde e, devidamente registrado na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, recebeu, analisou e emitiu parecer sobre documentação referente ao projeto de pesquisa: Educação Especial em Roraima: História Política e Memória, conforme abaixo discriminado.

Protocolo de pesquisa: 111004-CEP  
Pesquisador responsável: Maria Edith Romano Siems  
Data da reunião: 02/12/2011.  
Parecer: "APROVADO"

Outrossim, informamos que V. Senhoria deverá enviar relatório anual ou final, para que este comitê possa acompanhar o desenvolvimento do projeto conforme item VII. 13. d. Resolução 196/06 – CNS/MS.

Atenciosamente,

  
Calvino Camargo  
Presidente do Comitê



## Anexo M

## Termo de consentimento livre esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **Educação Especial em Roraima: história, política e memória** sob responsabilidade da pesquisadora Maria Edith Romano Siems. O objetivo desse estudo é compreender como se deram historicamente os processos de constituição dos serviços tidos como pertencentes à Educação Especial em Roraima.

Os resultados deste estudo poderão fornecer subsídios para a ampliação da compreensão acerca da forma como construímos nosso sistema especializado de Educação Especial contribuindo assim para pensar de que forma podemos melhorar a qualidade do ensino de pessoas com deficiência.

Você foi selecionado porque tem atuação e experiência no campo da Educação Especial em Roraima. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora, com a instituição na qual você trabalha ou com qualquer instituição a que você se encontre vinculado.

Sua participação consistirá em responder algumas questões sobre seu trabalho e/ou sua vivência em serviços de Educação Especial do Estado de Roraima.

Seu consentimento em participar não acarretará desconfortos, gastos financeiros ou riscos de ordem psicológica, física, moral, acadêmica ou de outra natureza. Sua participação, ao contrário, poderá trazer benefícios, pois você estará participando de uma pesquisa que busca compreender o processo histórico de constituição do campo da Educação Especial em nosso Estado e, deste modo, poderá trazer elementos que irão contribuir para demais estudos e pesquisas vinculados à esta área.

Os dados serão coletados a partir das respostas obtidas por meio da entrevista dada a pesquisadora durante o processo de realização da pesquisa. Além disso, serão utilizadas gravações de voz para o fiel registro dos dados. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada, sob orientação da professora Dra. Kátia Regina Moreno Caiado.

Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, simpósios, seminários, encontros e de artigos a serem submetidos a publicações de natureza científica.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados para contato com a pesquisadora e a orientadora da pesquisadora. Você poderá



entrar em contato a qualquer momento, a fim de retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação na pesquisa.

---

Maria Edith Romano Siems  
msiems@uol.com.br

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFRR que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Roraima, localizada na Avenida Capitão Ene Garcez, 2413 - CEP 69.300.000 - Boa Vista - RR – Brasil. Fone (95) 36213201.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Boa Vista, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

**Pesquisadora:** Maria Edith Romano Siems  
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial / Laboratório de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial - (LEPEDE'ES) - UFSCar.  
**Contatos:** UFSCar (16) 3351-8357 (em Boa Vista) Rua Miss Loyd, 151 – Aparecida – Boa Vista / RR – CEP 69306190 – Telefone: res (95) 36236551 / (95) 81138036 / UFRR (95) 36213116  
**E-mail:** msiems@uol.com.br

**Orientadora:** Prof. Dra. Cátia Regina Moreno Kaiado  
**Departamento:** Departamento de Psicologia / Programa de Pós-Graduação em Educação Especial / Laboratório de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação - Educação Especial - (LEPEDE'ES) - UFSCar.  
**Contato:** Rod. Washington Luis, Km 235 - Caixa Posta 676. São Carlos/SP - Brasil, CEP: 13565-905.  
**Telefone:** (16) 33519358  
**E-mail:** [kaiado@ufscar.br](mailto:kaiado@ufscar.br) e [kaiado.katia@gmail.com.br](mailto:kaiado.katia@gmail.com.br)

APÊNDICE

## 2. EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA FILANTROPIA AOS DIREITOS

Maria Edith Romano Siems  
Katia Regina Moreno Caiado

Na análise das entrevistas realizadas na pesquisa “Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama - trajetórias de vida de pessoas com deficiência que concluíram o ensino superior”, dois resultados chamaram muito nossa atenção: as condições sociais desfavoráveis de algumas famílias e o fato de nenhum entrevistado trazer lembranças de vida associadas ao assistencialismo. Em Houaiss (2010), assistencialismo é: “assistência a membros carentes ou necessitados de uma comunidade, nacional ou mesmo internacional, em detrimento de uma política que os tire da condição de carentes e necessitados”.

Lemos e releemos as entrevistas e a percepção geral foi de altivez, como sentimento comum revelado nas memórias da vida familiar e escolar dos participantes. Não houve nenhum relato de busca de caridade. Essa revelação foi inquietante, pois as marcas da caridade permanecem na história da educação especial.

Os participantes desta pesquisa tinham idade entre 26 e 60 anos. Portanto, nasceram entre 1950 e 1984, período em que a educação especial ainda era incipiente no país. Antes de 1973 todas as iniciativas de trabalho na área eram pontuais e localizadas. Em 1973 criou-se o primeiro órgão nacional no Ministério de Educação, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), “com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais<sup>93</sup>” (BRASIL, 1973). Vinte e um anos depois, em 1994, no texto de apresentação do documento “Política Nacional de Educação Especial” (Brasil, 1994), afirma-se que 1% desse alunado<sup>94</sup> recebia atendimento educacional no país.

A educação de pessoas com deficiência no Brasil é fortemente marcada pela presença de instituições privadas de natureza filantrópica. Em determinadas regiões do país, as falas que se referem à assistência ou à educação de pessoas com deficiência parecem confundir-se com as imagens dessas instituições e pela própria idéia de benemerência.

---

93 Conforme Decreto n.72.425, 1973, artigo 2º - Excepcionais eram: os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta, com deficiências múltiplas e superdotados.

94 Alunado da educação especial: pessoas portadoras de deficiências, portadores de condutas típicas e portadores de altas habilidades (BRASIL, 1994, p.13).

Não é esta a realidade de nenhum dos participantes de nossa pesquisa, todos sujeitos que concluíram o ensino superior. Essa constatação nos instigou a estudar o papel da filantropia na área e assim buscar compreender o significado da trajetória escolar de quem escapou da assistência.

Mestriner (2011, p.17) afirma que “a Constituição de 1988, pela primeira vez na história brasileira, conferiu um novo estatuto à assistência social, conceituada como política de seguridade social”. A autora coloca que nessa nova condição faz-se necessário uma redefinição da relação do Estado com a população alvo, até então, mediada pelas organizações sem fins lucrativos, reconhecidas como filantrópicas.

Um exemplo dessa relação na área da educação especial é a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (FENAPAES) criada em 1963, como uma organização da sociedade civil de caráter assistencial e educacional, cujo objetivo é promover medidas de âmbito nacional que visem e assegurem o ajustamento e o bem-estar do excepcional. Em 2009, havia no Brasil 23 Federações Estaduais e 2.012 Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAEs espalhadas em municípios de todas as regiões do país. Desde a criação da Federação Nacional em 1963 até o ano de 1995, o cargo de presidente só poderia ser assumido por pai de uma criança ou jovem com deficiência. Mesmo com esse critério tão seletivo, no Planejamento Estratégico da Federação para o período de 2009 a 2011 (FENAPAES, s/d), ao se retomar alguns dos marcos na história do movimento apaeano registra-se que:

Percebeu-se também uma preocupação na eleição de presidentes que facilitariam o acesso ao governo. No regime militar, seu presidente era um Coronel do Exército, que exerceu vários mandatos, em 1969 um deputado federal, na constituinte também, fato que se repetiu por diversas vezes na década de 90 e em 2004. O perfil de dirigente escolhido era de pessoas que pudessem exercer influência política. A regra de um presidente não pai, só foi quebrada em 1995, com a eleição de Eduardo Barbosa<sup>95</sup>, médico e com experiência de gestão de Apae, que também foi eleito deputado federal.

Os dados do Censo Escolar (BRASIL, 2010) mostram que no Brasil, do total de escolas privadas na área da educação especial, 1.663 (88,26%) são filantrópicas, conforme indicam os dados apresentados na Tabela 1.

---

<sup>95</sup> Eduardo Luiz Barros Barbosa, presidente da Federação em sua terceira gestão, com mandato até 2011. Eleito Deputado Federal, em Minas Gerais pelo PSDB, em 1995 e reeleito em 1998, 2002, 2006 e 2010, cumprindo o quinto mandato.

Tabela 2 -

Número de Escolas na modalidade Educação Especial pela Categoria da Escola Privada por região do Brasil - 2010

| Unidade da Federação | Categoria da Escola Privada |            |             |              |              |
|----------------------|-----------------------------|------------|-------------|--------------|--------------|
|                      | TOTAL                       | Particular | Comunitaria | Confessional | Filantropica |
| <b>Brasil</b>        | <b>1.884</b>                | <b>135</b> | <b>82</b>   | <b>4</b>     | <b>1.663</b> |
| Norte                | 66                          | 9          | 7           | 1            | 49           |
| Nordeste             | 201                         | 27         | 26          | 1            | 147          |
| Sudeste              | 866                         | 74         | 33          | 2            | 757          |
| Sul                  | 605                         | 22         | 13          | 0            | 570          |
| Centro-Oeste         | 146                         | 3          | 3           | 0            | 140          |

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2010.

Dentre as perguntas que os resultados da análise dos dados da pesquisa suscitaram, temos: como essas 20 pessoas com deficiência que concluíram o ensino superior escaparam da filantropia?

### Filantropia no Brasil

Originária do grego *philanthropia*, que traz em seu conjunto as expressões *philos*: amor e *antropos*: homem, a palavra filantropia em Houaiss (2010) é "profundo amor à humanidade; desprendimento, generosidade; e indicada como sinônimo de 'caridade'. No entendimento de Mestriner (2011, p. 14), a filantropia,

No sentido mais restrito, constitui-se no sentimento, na preocupação do favorecido com o outro que nada tem, portanto, no gesto voluntarista, sem intenção de lucro, de apropriação de qualquer bem. No sentido mais amplo, supõe o sentimento mais humanitário: a intenção de que o ser humano tenha garantida condição digna de vida. É a preocupação com o bem-estar público, coletivo. É a preocupação de praticar o bem. E aí confunde-se com a solidariedade. A filantropia constitui-se, pois – no campo, moral, dos valores- como o altruísmo e a comiseração, que levam a um voluntarismo que não se realiza no estatuto jurídico, mas no caráter da relação.

Legalmente, um dos critérios para que uma entidade seja considerada filantrópica e possa obter o certificado com o qual fará jus ao recebimento de recursos públicos e isenções de impostos e taxas é, como descrito na Resolução Normativa 1234/2012, que ela não tenha fins lucrativos. Portanto, em termos formais, documentais, as instituições filantrópicas não

podem ser caracterizadas como atividade comercial ou de serviços, no sentido de objetivar o lucro direto, na forma de recursos financeiros.

Analisando-se, no entanto, o significado mais amplo da palavra lucro, conforme dicionarizado, encontramos que lucro é “qualquer vantagem, benefício (material, intelectual ou moral) que se pode tirar de alguma coisa”. Neste sentido, é possível verificar claramente os benefícios indiretos em termos de imagem pública ou *status*, que são auferidos pelas pessoas e empresas associadas às atividades filantrópicas, evidenciado pelo crescimento expressivo que se verifica a partir da década de 1990 na filantropia empresarial (MESTRINER, 2011, p. 282).

Autores como Lobo (2008), Mestriner (2011), Rafante (2011) e Leite (2006), dentre outros, apontam como marca do nascimento da filantropia no Brasil a implantação das Misericórdias, cujos registros remontam a meados do século XVI. Entidades tradicionais da cultura portuguesa, as Santas Casas de Misericórdia tornaram-se um elemento presente em todas as colônias aonde os portugueses criaram cidades e vilas. Registra-se em 1543 a instalação da primeira Misericórdia do Brasil, na Capitania de São Vicente, na atual cidade de Santos. Esta foi seguida por várias outras: Vitória (1551), Olinda e Ilhéus (1560), Salvador (1549 ou 1552), São Paulo e Porto Seguro (em data incerta, ao final dos anos 1500), expandindo-se no século XVII, por várias cidades do norte e nordeste do Brasil. (LOBO, 2008, p. 280)

É também associada às Misericórdias, a instauração de Rodas de Expostos<sup>96</sup>. Marcílio (1997, p. 51) afirma que por 150 anos a roda de expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o país.

Atualmente conhecidas por sua presença como instituições hospitalares, as Santas Casas de Misericórdia apresentavam, em sua origem, natureza diversa. Lobo (2008, p. 259 – 260) afirma que, no Brasil, as Misericórdias

surgiram inicialmente para assistir os marinheiros doentes, náufragos e às vezes atingidos pela pirataria. Depois passaram aos poucos a cumprir missões dispare: manter hospitais (que não tinham o caráter médico de hoje) onde se internavam doentes para morrer, recolher esmolas para os inválidos e necessitados, enterrar defuntos nas igrejas, mandar rezar missas pelas almas dos que deixavam em testamento dinheiro para tal finalidade, amparar meninas órfãs, providenciar dotes, alimentar os presos e recolher crianças abandonadas nas rodas dos expostos.

---

<sup>96</sup> Roda de Expostos: dispositivo de forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, fixada no muro ou na janela da instituição. Em sua abertura externa, o expositor depositava a criança rejeitada, girava a roda e tocava uma sineta para alertar ao vigilante que um bebê acabava de ser abandonado. Assim, o expositor retirava-se sem ser identificado. (MARCÍLIO, 1997, p. 55)

Nas Misericórdias, as ações de benemerência voltavam-se para o atendimento a sujeitos excluídos do sistema produtivo e que, tendo suas condições de subsistência comprometidas por razões de natureza variada, seriam assistidos pelos mais favorecidos em suas necessidades.

Para estes ‘favorecidos’, no entanto, o pertencimento ao quadro de ‘benfeitores’ das Misericórdias representava um importante meio de *status* social. No entendimento de Lobo (2008, p. 259 – 260) “pertencer aos quadros das Misericórdias significava circular na elite e fazer bons negócios, obter vantagens da Coroa e ainda se candidatar a empréstimos (amiúde a fundo perdido) para empreendimentos particulares”. Além disso, tanto no âmbito das Misericórdias, quanto de outras ações caritativas, a “aglutinação de pessoas da classe dominante em torno da caridade propiciava o fortalecimento dessa classe visando a seus interesses” (idem, p. 283). Quadro semelhante ao que representa, na atualidade, a construção de uma imagem pública positiva, para investidores e empresas que se associam a práticas inseridas no conjunto do que vem sendo denominado como *responsabilidade social*.

### **Deficiência no Brasil: o indivíduo com deficiência como sujeito da Educação.**

Um olhar aligeirado que tomasse por tema a Educação Especial, seja enquanto área de conhecimento – com estatuto e saberes próprios; seja como modalidade de ensino prevista em nosso sistema educacional e praticada de maneiras diversas em diferentes tempos e espaços, poderia nos conduzir a uma perigosa naturalização quanto à existência de conceitos como, por exemplo, os relativos à *deficiência* ao longo da história da humanidade.

Muitos dos textos que se propõem a tratar desta trajetória histórica do desenvolvimento das relações das diferentes sociedades com as pessoas com deficiência apontam esta perspectiva ao estabelecer uma linha seqüencial em que práticas de extermínio em Esparta, de segregação na Idade Média e atendimento caritativo em função da disseminação de princípios humanitários e religiosos se acentuam a partir do crescimento do cristianismo, desconsiderando que a própria idéia de deficiência, em especial a mental, guarda relações com a forma como a diferença orgânica influencia “as possibilidades de participação desse sujeito na construção coletiva de sobrevivência e reprodução de diferentes agrupamentos sociais, em diferentes momentos históricos” (BUENO, 2006, p. 163). Como destaca Lobo (2008, p. 22),

Não há [...] continuidade da figura “a deficiência” ou “o deficiente” que tivesse crescido aos poucos como uma árvore milenar. Assim como a medicina do século XIX não se explica a partir de Hipócrates, seguindo seu rumo através dos tempos, a deficiência não se explica pelas práticas de eliminação de “Esparta”, pela “exposição” a serviço do equilíbrio demográfico em Aristóteles ou pelo acolhimento benemérito do cristianismo. [...] A deficiência atravessando os tempos não existe, somente estruturas sucessivas das quais cada uma tem sua própria gênese.

A existência de indivíduos surdos, cegos, com mutilações ou outras características físicas específicas e evidentes, atravessa todas as épocas e grupos sociais, diferentemente das questões relacionadas ao universo das anormalidades mentais ou intelectuais, cuja categorização e evidenciação surgem em determinados contextos sociais, em acordo com as demandas postas pelas relações sociais e econômicas.

Lobo (2008) oferece elementos que em muito contribuem para desnaturalizar a perspectiva de existência como conceito e como categoria, da deficiência e de uma educação especial, naturalmente destinada à educação das pessoas que apresentem condições biológicas diferentes do entendido como parte da “norma” e que apenas nas últimas décadas vieram a ser classificados como deficiência.

Ao retomar a constituição dos processos de institucionalização dos diferentes indivíduos, como estratégia de controle social, a autora salienta o fato, de que a deficiência, enquanto categoria específica que irá definir o espaço e o valor social de determinados indivíduos, não é um dado da natureza, mas uma construção histórica cujas definições e esquadramentos são construções sociais.

Refletindo acerca do conceito de *anormalidade*, no qual se inserem as deficiências, Bueno (2006, p. 163 – 168) destaca que a identificação e categorização das diferenças orgânicas em conceitos específicos ocorrem diretamente ligadas às implicações que esta diferença acarrete nas relações sociais e no comprometimento que trazem para a produção material da existência. Referindo-se à questão da deficiência mental Bueno (*idem*, p. 167 – 168) nos diz:

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



A indissociação entre doença e deficiência mental, presente nas sociedades humanas até o século XIX, bem como a estigmatização, por parâmetros da fé, das pessoas que apresentassem marcas expressivas de diferença, traduzia-se em concepções em que, ao não categorizar esses indivíduos como seres realmente humanos, em processo formativo, como os demais, não os identificava como sujeitos da educação, aí entendida tanto a educação formal (também de expansão recente nas sociedades humanas) quanto informal (aquela naturalmente realizada no interior dos grupos sociais de convivência do indivíduo).

Neste sentido, falar de uma *história recente* em Educação Especial é de certa forma, tratar do processo em que se dá o surgimento, também recente, deste próprio campo, com as nuances, olhares e contradições que acompanham esta trajetória, em processo de constituição e que se pauta na naturalização da idéia da existência de sujeitos que, por suas características peculiares devam ser categorizados, descritos, dissecados e inseridos em espaços próprios.

O surgimento de atendimentos específicos para pessoas com deficiência, ocorre no Brasil entre os séculos XVI e XVIII. Dá-se em instituições como as Misericórdias e suas congêneres vinculadas a entidades religiosas ou a corporações de ofício e ordens terceiras, que atendiam aos desvalidos (idosos, doentes, pobres, alienados, deficientes), neste momento em que a categorização dos indivíduos ainda se encontra em processo de estabelecimento.

As primeiras notícias do surgimento de espaços especificamente destinados a pessoas com deficiência, em especial crianças e adolescentes, dão-se na forma de blocos ou pavilhões em hospitais e hospícios em que profissionais da área médica passam a observar as características específicas de seres que, diferentemente dos *alienados*, cuja irreversibilidade de condição era à época consensual, apresentam possibilidades de desenvolvimento. Neste processo de diferenciar a doença da deficiência mental, que vivenciamos no século XIX, vemos a mudança de condição de um conjunto de indivíduos que, categorizados a partir de limites do âmbito da cognição e do potencial intelectual passam a ser vistos como passíveis de modificação e desenvolvimento e começam a tornar-se *sujeitos da educação*, e não mais apenas da saúde e assistência social.

Os históricos do surgimento de instituições especializadas para pessoas com deficiência no Brasil tradicionalmente se reportam aos Institutos para Cegos e para Surdos-Mudos, criados respectivamente em 1854 e 1856, na cidade do Rio de Janeiro, sob a tutela do Império e seguindo o modelo de instituições francesas. Há também recorrentes citações acerca do Pavilhão Bourneville criado como espaço destinado às crianças internas do Hospício Pedro II, na mesma cidade, em 1906. Embora instituições oficiais, custeadas com

recursos públicos do Estado, são ações isoladas, vinculadas a iniciativas pessoais de cidadãos influentes que, além de atenderem poucas pessoas, num país continental, não são parte de um processo articulado de políticas públicas.

Dado o caráter pontual e precário destas instituições, que atendem a um número ínfimo de pessoas, diante da demanda real a ser suprida, desenvolve-se no Brasil, uma longa tradição de assistencialismo e filantropia no atendimento de necessidades básicas de vida às pessoas com deficiência. Destacam-se entre as instituições que realizam estas ações o Instituto Pestalozzi, fundado em 1926 em Porto Alegre, transferido para Canoas (RS) em 1927, como internato destinado ao atendimento de deficientes mentais (MAZZOTTA, 2001; JANUZZI, 2004) e a Sociedade Pestalozzi fundada em novembro de 1932 pela educadora de origem russa Helena Antipoff em Minas Gerais (RAFANTE, 2011). Ambos trabalhos apoiados nas concepções pedagógicas do educador suíço Henrique Pestalozzi.

Ao longo das décadas de 1930 e 1950 vemos um movimento de expansão de unidades do Instituto e das Sociedades Pestalozzi, em vários estados brasileiros, sempre mantido o caráter filantrópico e caritativo do atendimento, com práticas de captação de recursos públicos e de benfeitores particulares. De acordo com Rafante (2011, p.144) a Sociedade Pestalozzi destinava-se, segundo seu estatuto,

a proteger infância anormal e preservar a sociedade e a raça das influências nocivas da anormalidade mental”. Conforme o estatuto, era considerado ‘anormal’ aquele que, “Devido a uma condição hereditária, ou acidentes mórbidos ocorridos na infância, não pode, por falta de inteligência, ou distúrbios de caráter, adaptar-se à vida social com os recursos comuns ministrados só pela família ou pela escola pública primária suficientes para a maioria das crianças da mesma idade.

Em dezembro de 1954 foi fundada a primeira unidade da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que se dissemina por todo o país, sempre a partir de parcerias público-privado que contam com a principal fonte de recursos nos financiamentos de origem pública e gestões privadas. Em 1963 é criada a Federação Nacional das APAEs, com muito espaço político para captação de recursos à *causa apaena*, conforme revela o então presidente da Federação:

No Brasil, os poderes públicos federal, estadual, municipal, através de anos, têm incentivado a organização de entidades comunitárias para prestarem atendimento educacional às pessoas com deficiência... Há incentivo para tais organizações, mas na realização delas há dificuldades: restrições de verbas para construção, para material permanente, para pagamento de pessoal docente e técnico, etc. As verbas são concedidas, sem critérios objetivos quanto ao valor e ao seu significado; também

muitas unidades se auto discriminam, sob pretexto de serem ‘filantrópicas’, o que significaria para elas a necessidade de viverem de doações e contribuições não se organizando para obtenção de convênios adequados com o poder público... (ARNS, 1988, p. 28-32)

Este quadro de oferta de serviços às pessoas com deficiência, nestas entidades, mesclam atividades de natureza clínica como terapias fisioterápicas, psicológica, fonoaudiológica e ocupacional, entre outras; atendimentos do âmbito da assistência social com o encaminhamento de equipamentos e materiais (como próteses, medicamentos, etc) e atividades de cunho pedagógico. As aqui citadas APAEs e Pestalozzis por seu caráter de pioneirismo e capilaridade, tornam-se referência a muitas outras que se disseminaram pelo Brasil e que concentram até a atualidade a oferta de serviços especializados para a população com deficiência. Como destaca Lobo (2008, p. 109 – 110)

A persistência de certo cunho piedoso-filantrópico de assistência aos considerados carentes, doentes e deficientes é característica atual, no Brasil, das práticas médico-pedagógicas de estabelecimentos especializados. A maioria das entidades tem caráter privado (ONGs) e sobrevive mediante doações, seja do poder público, seja de particulares. Dada a irregularidade das contribuições, de tempos em tempos o discurso piedoso é veiculado pela mídia, em propagandas com artistas famosos para angariar recursos, em que o caráter político da situação é sempre omitido.

Mas como se estruturam essas instituições filantrópicas e o que faz com que sejam ainda hoje predominantes? De maneira geral, no tocante aos processos educacionais, o Brasil registra um atraso no atendimento educacional à sua população. Os índices de alfabetização e de acesso ao ensino superior são dos mais baixos de toda a América Latina. O Censo Demográfico de 2010 mostra que 43% da população brasileira com 10 anos ou mais idade não tem instrução ou não completou o ensino fundamental.

A universalização do acesso à educação básica, ainda se configura como utopia, havendo, no discurso do Ministro da Educação, uma estimativa, em novembro de 2011, de que tenhamos “500 mil brasileiros de seis a quatorze anos fora da escola. Sendo que um terço desses brasileiros tem algum tipo de deficiência” (CONADE, 2011).

Na ausência de uma Política Pública, Mestriner (2011, p.16) afirma que

Historicamente, esta área vai se estruturando nas relações com a sociedade civil e no interior do Estado, pois se constituem em práticas passíveis de serem tratadas com “sobras” de recursos, diferentemente da política, que exige responsabilidade, compromisso e orçamento próprio. Assim, o Estado vai persistentemente resistir em fazê-la emergir de forma clara como política. Longe, portanto, de assumir o formato de política social, a assistência social desenrolou-se ao longo de décadas, como

doação de auxílios, revestida pela forma de tutela, de benesse, de favor, sem superar o caráter de prática circunstancial, secundária e imediatista que, no fim, mais reproduz a pobreza e a desigualdade social na sociedade brasileira, já que opera de forma descontínua em situações pontuais.

Ainda hoje, permanece uma luta aguerrida das instituições filantrópicas por verbas públicas na área da Educação Especial, em destaque a Associação de Pais e Amigos do Excepcional. No texto *As políticas e os espaços para a criança excepcional*, Januzzi (2006, p. 188-189) discute a “simbiose entre o público e o privado” que marca o campo da Educação Especial, atendido prioritariamente por instituições filantrópicas que assumem o campo pedagógico especializado. Na análise da autora, “de 1959 a 1989 o setor público só arcou com a responsabilidade de 20 a 25% desse setor”.

Como exemplo dessa tendência, no estado de São Paulo, o Secretário de Estado da Educação, Paulo Renato Souza, assinou em janeiro de 2009 convênios com 294 instituições assistenciais de todo o Estado, que atuam na área da educação especial. Os convênios preveem repasses de verbas às instituições para o atendimento escolar de 33 mil alunos e somam R\$ 77,6 milhões. A notícia veiculada no site da Secretaria de Estado da Educação afirmava que:

O Estado de São Paulo está em um processo crescente de apoio às APAEs. A parceria começou em 1995, ainda na administração do governador Mário Covas, quando atendíamos 133 unidades, beneficiando cerca de 13 mil alunos. Hoje, estamos assinando 294 convênios, atendendo cerca de 33 mil alunos. No primeiro ano do governo José Serra repassamos R\$ 65 milhões e hoje, estamos repassando quase R\$ 78 milhões. (São Paulo, 2009)

Os dados do Censo Escolar (BRASIL, 2010) mostram que no Estado de São Paulo, 49.511 alunos da educação especial estão matriculados em instituições privadas, sendo que 36.805 (74,33%) estão matriculados nas associações APAEs e institutos Pestalozzi, conforme a Tabela 2.

## Educação Básica - São Paulo

Número de Matrículas de Alunos da Educação Básica de São Paulo com NEE por Dependência Administrativa - 2010

| NEE            | Dependência Administrativa |          |           |         |                     |
|----------------|----------------------------|----------|-----------|---------|---------------------|
|                | Federal                    | Estadual | Municipal | Privada |                     |
|                |                            |          |           | Total   | Apae/<br>Pestalozzi |
| <i>Total</i>   | 12                         | 69.947   | 91.905    | 49.511  | 36.805              |
| Cegueira       | 0                          | 633      | 879       | 684     | 388                 |
| Baixa Visão    | 1                          | 5.746    | 4.796     | 1.385   | 743                 |
| Surdez         | 0                          | 3.576    | 6.218     | 1.068   | 437                 |
| Def. Auditiva  | 1                          | 3.216    | 2.862     | 798     | 320                 |
| Surdo-Cegueira | 0                          | 86       | 81        | 74      | 21                  |
| Def. Física    | 9                          | 6.425    | 13.715    | 8.626   | 6.053               |
| Def. Mental    | 0                          | 42.127   | 53.573    | 40.829  | 33.562              |
| Def. Múltiplas | 0                          | 1.062    | 3.087     | 7.202   | 6.106               |
| Autismo        | 1                          | 7.224    | 10.306    | 3.894   | 2.091               |
| Asperger       | 0                          | 80       | 233       | 97      | 47                  |
| Rett           | 0                          | 61       | 172       | 47      | 30                  |
| TDI            | 0                          | 1.041    | 1.859     | 553     | 467                 |
| Superdotação   | 0                          | 1.105    | 923       | 172     | 35                  |

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2010.

### Na histórica ausência de políticas públicas

O quadro de desigualdade social no Brasil pode ser apresentado por inúmeros indicadores. Acompanhando a discussão proposta neste texto, escolhemos um programa que revela a gravidade da situação.

O Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), instituído pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) em 1993 (BRASIL, 1993), é um benefício individual, não vitalício e intransferível, que assegura mensalmente um salário mínimo ao idoso e à pessoa com deficiência de qualquer idade; desde que comprove uma renda mensal familiar inferior a um quarto do salário mínimo vigente<sup>97</sup>.

Com o valor atual do salário mínimo, seria comprovar uma renda familiar mensal inferior a R\$155,50 (cento e cinquenta e cinco reais e cinquenta centavos). Em agosto de 2011

<sup>97</sup> A partir de 1º de janeiro de 2012, o salário mínimo será de R\$ 622,00 (seiscentos e vinte e dois reais). Decreto nº 7.655, de 23 de dezembro de 2011.

havia no país 3,5 milhões de pessoas recebendo o BPC, sendo 1,8 milhões de pessoas com deficiência e 1,7 idosos.

Em 2007, verificou-se que dos 340.536 beneficiários do BPC que eram pessoas com deficiência, na faixa etária de zero a dezoito anos, 100.574 (29,53%) estavam matriculados, enquanto 239.962 (70,47%) não tinham registro no sistema regular de ensino. Dessa constatação foi criado, O Programa BPC98 na Escola,

que tem como principal diretriz a identificação das barreiras que impedem ou dificultam o acesso e a permanência de crianças e adolescentes com deficiência na escola e o desenvolvimento de ações intersetoriais, envolvendo as políticas de educação, de assistência social, de saúde e de direitos humanos, com vistas à superação dessas barreiras. (BRASIL, 2007)

Em reunião extraordinária do CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, realizada no dia 05/09/2011, o Ministro da Educação Fernando Haddad, afirmando tratar-se sua fala de uma participação “em caráter oficial, portanto, falando em nome de todo o Ministério [...] em nome das políticas públicas que estão sendo encaminhadas pelo MEC”, além de apontar este quadro da população de zero a dezoito anos que são do BPC, mas encontram-se fora da escola, destaca o trabalho do Ministério que, desde 2006 tomou a decisão de

incluir as escolas especiais, que são de Direito Privado, no FUNDEB, como se escolas públicas fossem. Essa decisão foi negociada no Ministério da Educação. No Ministério da Educação. E teve o aval do Ministério da Educação. Portanto, as escolas especiais hoje, pela Legislação, são consideradas para todos os efeitos escolas públicas. E isso vale pra FUNDEB99, pra merenda, pra transporte, pra o que for. São consideradas para todos efeitos escolas públicas.

Na progressão de sua fala, destacando tratar-se de uma política pública de intenção do Ministério da Educação, aponta o incentivo dado para que as famílias realizem o que denomina de “dupla matrícula”, ou seja, matrícula em classes comuns do ensino regular e matrículas nas escolas especiais, ambas financiadas com recursos públicos do FUNDEB. Em outro momento de sua fala, nesta mesma reunião assim o MEC se manifesta,

---

98 Portaria Normativa Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007

99 FUNDEB é o Fundo para o Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, que foi alterado pela lei 11.494 de 20 de junho de 2007

nós compreendemos que a escola especial tem um papel a cumprir. Há aspectos que são de atendimento que é oferecido pela escola especial que muitas vezes a escola regular não tem condições de cumprir. Agora, o oposto também é verdade. Há uma dimensão de socialização da escola regular que a escola especial não pode cumprir. E se nós valorizamos estas dimensões em ambos os estabelecimentos, nós vamos estar defendendo a integralidade do direito da criança em ter atendimento especializado, mas ter garantido seu processo de socialização integral.

Interessante notar como na fala do Ministro, a referência a “escolas especiais” parece subentender especificamente as instituições filantrópicas hoje existentes, sem sinalizar qualquer intenção do Ministério de tomar para si a responsabilidade de desenvolver espaços realmente públicos que realizem os atendimentos especializados que são destacados pelo Ministro como essenciais a todas as crianças.

Um outro silenciamento a ser considerado é o fato de que, embora haja uma afirmação em sua fala de que essas “escolas”<sup>100</sup> especiais de direito privado tenham passado a ser consideradas “para todos efeitos escolas públicas”, não há qualquer menção à sua inserção em qualquer sistema de avaliação, área tão prezada por esta gestão do MEC. Ao contrário de todo o sistema educacional efetivamente público e das demais instituições de direito privado, que são submetidas sistematicamente a avaliações e supervisões constantes, há um total silenciamento quanto à possível avaliação dos resultados concretos e das condições reais de funcionamento dessas instituições filantrópicas.

São espaços que passam a ser mais intensamente supridos com recursos públicos, como se de direito público fossem, sem, no entanto, terem a obrigatoriedade de apresentar de maneira transparente à sociedade os resultados de seu trabalho, os parâmetros concretos nos quais se desenvolvem suas atividades-fim, definindo a partir da lógica estabelecida por seus dirigentes, os parâmetros de contratação de pessoal, critérios de acesso à população e tantos outros que são vedados às instituições realmente públicas.

Embora tenhamos ciência de que vários podem ser os fatores intervenientes nos resultados obtidos pelos participantes de nossa pesquisa, é curioso notar que nenhum destes

---

<sup>100</sup> Indicamos aqui estas “escolas”, entre aspas, considerando que, em seus processos de criação, em seus regimentos e estatutos originais, essas entidades se constituíram como Institutos, Associações e assemelhados, com finalidades bastante diversas em relação aos objetivos e perfil de constituição de uma “escola”, sendo eventuais adequações para tornarem-se “escolas”, adaptações que possibilitassem o acesso a financiamentos oriundos de verbas orçamentárias vinculadas à Educação.

sujeitos que concluíram o ensino superior apresentem um histórico de vivência em instituição filantrópica.

No atual estado de conhecimento sobre os trabalhos desenvolvidos nessas instituições pode-se supor que talvez as práticas nela desenvolvidas não favoreçam o desenvolvimento de habilidades necessárias ao desenvolvimento acadêmico, questão que só poderia ser efetivamente esclarecida se houvesse transparência e critérios de acompanhamento do trabalho por elas realizado.

Embora entendendo que o estabelecimento de parcerias público-privado possa constituir-se em alternativa de ação do poder público no campo dos serviços sociais, vincular um direito humano essencial como a educação a serviços oferecidos majoritariamente por instituições de natureza privada, em perspectiva benemerente e caritativa não representa, em nosso entendimento, uma ação que possa ser considerada como “política pública” no campo dos direitos humanos.

### **Vida e deficiência**

Os participantes desta pesquisa, enquanto pessoas com deficiência e, historicamente *sob o signo perverso da exclusão*, escaparam das ações assistencialistas num período em que não havia políticas públicas na área.

Como os participantes da pesquisa eram pessoas que concluíram o ensino superior, no critério de seleção dos entrevistados já estava inerente que não haveria casos de longa institucionalização. Mas, sabendo que crianças e jovens com deficiência ainda hoje são considerados alunos e sujeitos a serem atendidos por instituições filantrópicas e assistenciais, nossas perguntas eram: quem atendeu as necessidades escolares específicas geradas pelos comprometimentos da deficiência? Qual o papel da família nesse processo? Como acompanharam a vida escolar quando necessitaram de atendimentos clínicos? Como essas 20 pessoas com deficiência que concluíram o ensino superior escaparam da filantropia?

Durante as entrevistas solicitamos que eles contassem sobre o tempo na escola, desde o início da escolarização, ou seja, desde a educação infantil, sendo que em cada etapa de escolaridade perguntávamos sobre os apoios da educação especial.

Dos 20 entrevistados 14 declararam que não tiveram serviço ou recurso da educação especial; são eles: 09 alunos com deficiência física, quatro com deficiência visual e um com síndrome de Asperger. Quem teve atendimento na área da educação especial foram seis entrevistados, são eles: três cegos e três surdos, todos morando no estado de São Paulo.



Alunos cegos:

- Morando num município que atualmente tem 220.000 habitantes, aprender o braile na década de 70 era tarefa da classe especial para alunos com deficiência visual, como nos conta um entrevistado hoje formado em Pedagogia pela UNESP. Mas, *“depois de alfabetizado em braile voltei para a sala comum”* onde tinha o material transcrito. No último ano do ensino médio a “professora do braile” se aposentou o que trouxe novos desafios para a vida escolar... *tive que aprender datilografia, gravar as aulas e ouvir as notícias na rádio Bandeirantes para saber o que estava acontecendo no mundo*, o que em sua avaliação, possibilitou seu acesso à universidade. No ensino superior teve acompanhamento de uma bolsista. (E19)
- Morando num município que atualmente tem 64.000 habitantes, o aprendizado e o acompanhamento do braile na década de 80 foram na APAE da cidade, durante todo o ensino fundamental. No ensino médio duas professoras foram marcantes, estudaram braile, davam aula no laboratório, traziam peças do açougue para a aula de biologia. Ingressou em três cursos no ensino superior, o sonho era cursar educação física, mas foi informada que não teria como participar das aulas e nem teria bolsa de estudo. Com a mãe diarista e o pai ausente, foi para outra faculdade e no curso de educação artística também foi barrada quando então optou pela pedagogia. Formou-se pedagoga com bolsa de estudos, em troca de trabalho e um atendimento especializado para alunos com deficiência; hoje é professora concursada pelo município. (E5)
- Morando num município que atualmente tem 9.500 habitantes, aos quatro anos de idade ficou cego e fora da escola. Aos vinte anos aprendeu braile e orientação e mobilidade, em seguida fez o supletivo e o curso superior de serviço social. Na faculdade fazia prova oral, gravava as aulas quando o professor permitia e estudava em casa. Hoje é vereador no terceiro mandato. (E4)

Alunos surdos:

- Morando num município que atualmente tem 605.000 habitantes, filha de pais com ensino superior completo e uma situação econômica familiar estável, dos 11 meses de idade aos 17 anos teve atendimento com uma fonoaudióloga. A família assumiu a formação da fonoaudióloga num curso de libras, ministrado na capital, em São Paulo. No ensino fundamental uma pedagoga particular acompanhava as lições das matérias de português, história e geografia. Com a fonoaudióloga *“O objetivo não era falar, o objetivo com a fono era ler e escrever, compreender a língua e a escrita...”*. Na adolescência a consciência da solidão e a descoberta da “comunidade surda”. Na especialização a presença de intérprete

significou uma liberdade nunca vivida na escola “*parecia que aqueles anos de prisão ali agora eu tinha liberdade...todos aqueles anos de prisão...depois de tantos anos eu tinha liberdade, podia perguntar e eu tinha muita pergunta*”.(E2)

- Morando em grandes centros urbanos, na década de 80, não teve apoio pedagógico especializado durante a educação básica. Família humilde, com a morte do pai aos 14 anos foi trabalhar como empregada doméstica. Aos 15 anos aprendeu libras e colocou aparelho para adaptar a fala. Na graduação em Pedagogia teve intérprete em sala de aula pela primeira vez, hoje é professora municipal na educação de jovens e adultos. Em sua sala de aula tem vários alunos com deficiência e uma professora da educação especial que atua com ela. (E8)
- Morando num município que atualmente tem 220.000 habitantes, na década de 80, na educação infantil aos 6 anos frequentava a sala comum no período da manhã e de tarde, em outra escola, frequentava uma classe especial que revisava o conteúdo da manhã. No ensino médio decidiu que não precisava mais de apoio pedagógico, mas no ensino superior o pai precisou interceder e conversar com o coordenador do curso para explicar suas dificuldades com a língua portuguesa. Hoje é professora de libras em uma instituição de ensino superior no período noturno e de dia administra o comércio da família. (E15)

#### *Serviços e recursos clínicos na área da reabilitação*

Emergiram nas lembranças os atendimentos clínicos: tratamentos médicos com neurologista, ortopedista e psiquiatra; e de reabilitação com psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional. Apenas 09 entrevistados não mencionaram atendimentos clínicos, os demais viveram desde longos atendimentos e internações hospitalares até reabilitação pontual em instituição especializada; como por exemplo, cursos de orientação e mobilidade.

*Tenho artrogripose<sup>101</sup>, desde de que eu nasci praticamente eu faço fisioterapia todos os dias, a gente adere como escovar os dentes, fica cotidiano... Teve um ano que eu fiz duas cirurgias, uma em fevereiro e outra em julho e mais dois meses de repouso...(E17)*

#### *Para além dos serviços, as lembranças de apoios e acompanhamentos*

- Apoio familiar

---

<sup>101</sup> Artrogripose é uma doença na qual a criança nasce com deformidades fixas nas articulações e os músculos fracos.

Nas narrativas o apoio familiar foi uma constante. Apenas 02 entrevistados não mencionam esse apoio e 01 entrevistada afirma não ter tido apoio da família para estudar.

Na alfabetização:

*Entrei na escola com 6 anos alfabetizada, minha mãe era professora... ela tinha lido sobre a deficiência visual e foi fazendo a alfabetização, tinha uns painéis com bolsos em que se colocavam letras de cartolina em tamanho ampliado. No começo o desafio foi encontrar o tamanho ideal da letra, não podia ser nem muito grande que não coubesse no meu campo visual, nem muito pequena ao ponto de minha acuidade visual não permitir discriminar. (E7)*

Na reabilitação:

*Onde eu morava não tinha ambulância, não tinha pronto socorro, minha mãe tinha que pegar carona ou então a gente ia de ônibus, de jardineira, para a cidade. Minha mãe me carregava até a casa de uma tia, e nós levantávamos cinco horas da manhã, para pegar um ônibus, para ir para Ribeirão Preto e chegar ao hospital, de circular mesmo. Então quando eu tava travadinha, às vezes meu pai ia para me carregar [emoção] e quando eu estava andando mancando, eu e minha mãe que ia mesmo, mesmo com dificuldade a gente ia. Na época era assim. (E10)*

*Quando eu tive paralisia na cidade não tinha recurso nenhum então minha mãe foi para São Paulo e fez curso de fisioterapia. Ela quem me fazia a fisioterapia e ensinava às mães que tinham filhos com defeito físico também, ela era uma batalhadora [emoção] ela fez questão que todos os filhos estudassem. (E13)*

Na escola:

*andei criando algumas brigas na escola como qualquer moleque cria e eu apanhei em quase todas elas, meu irmão me defendia, meu primo me defendia, mas toda vez que tinha briga normalmente eu apanhava.(E18)*

- Apoio dos profissionais da escola

Há vários relatos de professores que apoiaram os participantes durante a trajetória escolar. Por exemplo, na década de 60, na falta do atendimento hospitalar, assumiram o trabalho pedagógico e viajavam 180 km para que o aluno passasse de ano. Esse aluno teve

paralisia infantil com um ano e quatro meses, ficou com encurtamento e fraqueza na perna esquerda, hoje é médico, formado pela Universidade de São Paulo

*eu tive um favor especial, que eu agradeço muito, quando fiz cirurgia em São Paulo, as minhas professoras foram de Piracicaba para São Paulo me dar a prova no hospital, porque eu não pude fazer exame de final de ano, elas foram até o hospital [emoção]...(E13)*

Professores que na falta do atendimento domiciliar levavam as lições na casa do aluno com deficiência física (artrogripose) após cirurgia. Esse participante é advogado, após abandonar uma vaga na Unicamp em engenharia da computação.

*Na 6ª ou 7ª série eu fiz cirurgia e fiquei afastado 3 ou 4 meses, mas não reprovei de ano, porque as professoras ajudavam, iam em casa.(E17)*

Professores que na sala de aula buscavam formas de comunicação para que a aluna surda entendesse o conteúdo, resolvesse as dúvidas. Como lembra essa participante, hoje doutoranda.

*Eu oralizava, se ela não entendia então eu escrevia num papel, eu perguntava ela não entendia então eu mostrava o papel, ai ela falava e eu dizia: “eu não estou entendendo”, então ela escrevia também. Ai eu lia tudo e entendia o que estava querendo dizer, ou então de repente, por exemplo, na matemática eu não sabia fazer os cálculos ali então ela explicava oralizando, falando comigo, na lousa e eu ia entendendo. A gente tentava usar essas estratégias.(E2)*

- Apoio dos colegas da escola

Há muitas lembranças de colegas que copiaram lições da lousa, emprestaram cadernos, leram as legendas de filmes, carregaram cadeiras de roda, foram boas companhias em festas e passeios.

Mas uma lembrança retrata a mudança de uma vida pelo apoio dos colegas no supletivo. Filha caçula e oitava filha, o pai pedreiro e a mãe do lar, teve poliomielite aos 9 meses, é cadeirante. Hoje pedagoga e militante na união dos deficientes físicos do município.

*Depois de dez anos sem estudar.. fiz a matrícula e chegou lá dois lances de escada, piso superior. O diretor falou que não dava para mudar..não tinha sala vazia embaixo...fui o primeiro dia, o pessoal mobilizou e me subiram...aquilo era desconfortável para mim e no segundo dia não fui mais. Passou uma semana o pessoal percebeu e*

*minha prima trouxe o recado: se você não voltar a turma vem aqui, porque disseram que você tem direito de estudar, a culpa não é sua, é do estado, da estrutura física, menos sua...eu voltei no dia seguinte e terminei o supletivo e nunca pedi 'vem me ajudar amiguinho...' acho que tinham combinado alguma coisa, porque eu chegava na escola e de qualquer sala já me pegavam e me levavam...(E6)*

## **Considerações finais**

As memórias da vida e trajetória escolar dos 20 entrevistados nesta pesquisa estão marcadas por reminiscências ora de alegrias, ora de solidão. Todos trouxeram relatos de enfrentamentos das dificuldades da vida, sob a condição da deficiência, ancorados no apoio das relações familiares e das interações sociais próximas à família. Na ausência de políticas públicas que assegurassem uma vida com dignidade, várias foram as alternativas nas quais se apoiaram e que lhes oportunizaram escapar das teias perversas do assistencialismo.

As famílias os matricularam na escola, - direito fundamental de todo cidadão -eles ali permaneceram e se apropriaram de um conhecimento que lhes conferiu participação social. A busca pelos atendimentos especializados que também lhes seriam de direito, implicou em uma luta sobressalente para todos os envolvidos que, rejeitando a perspectiva assistencialista, filantrópica, buscaram alternativas de participação social e de superação de seus limites por meios próprios.

Muitas das famílias enfrentaram situações de grande dificuldade econômica, ainda que todas estivessem longe da pobreza extrema. Este resultado nos alerta para um importante caminho na construção da cidadania, uma cidadania que considere as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e não apenas como população a ter suas necessidades supridas por práticas assistencialistas e filantrópicas.

Mestriner (2011, p.16) afirma que a filantropia

Sempre direcionada a segmentos da população que vivem sob o signo perverso da exclusão, não cumpre a perspectiva cidadã de ruptura da subalternidade. Ao contrário, reitera a dependência, caracterizando-se como política de alívio, por neutralizar demandas e reivindicações.

Superar a lógica de “políticas de alívio”, pela efetivação de políticas públicas reais, é um desafio necessário. A conquista dos direitos humanos no Brasil, ainda é linha tênue no horizonte da utopia. A luta organizada dos movimentos sociais escreverá essa história.

## Referências

ARNS, F.J. A educação especial em estabelecimentos comuns do sistema de ensino. In:

**Revista Mensagem da Apae.** Fenapaes: Brasília, nº49, 1988.

BRASIL, *Decreto nº 72.425 de 03 de julho de 1973.* Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e dá outras providências. Acesso em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=186315>>

\_\_\_\_\_, *Lei nº 8.742 de 07 de dezembro de 1992, Lei Orgânica da Assistência Social.* Dispõe sobre a Organização da Assistência Social e dá outras providências. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8742.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8742.htm)>

\_\_\_\_\_, *Política Nacional da Educação Especial.* Brasília: SEESP/MEC, 1994

\_\_\_\_\_, *Censo Escolar 2010,* Brasília: MEC/ INEP <<http://www.educasensomec.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>

\_\_\_\_\_, *Decreto Federal Nº 7.655, de 23 de dezembro de 2011.* Regulamenta a Lei no 12.382, de 25 de fevereiro de 2011, que dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo. <[http://www.portalbrasil.net/salariominimo\\_2012.htm](http://www.portalbrasil.net/salariominimo_2012.htm)>

BUENO, J. G. S. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente.* 2 ed. São Paulo: EDUC, 2004.

BUENO, J. G. S. *A produção social da identidade do anormal.* In FREITAS, Marcos Cezar (org.) *História Social da Infância no Brasil.* 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 163 – 186.

CONADE. Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência. Ministério da Justiça. Transcrição do debate ocorrido com o Ministro da Educação, Fernando Addad, na reunião extraordinária do CONADE, realizada em Brasília, DF, em 05/09/2011. Material enviado por e-mail.

HOUAISS. *Novo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.* São Paulo: Objetiva, 2010

JANUZZI, G. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.* Campinas: Autores Associados, 2004.

JANUZZI, G. *As políticas e os espaços para a criança excepcional*. In FREITAS, Marcos Cezar (org.) *História Social da Infância no Brasil*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 187 - 228

LOBO, L. F. *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MARCILIO, M. L. *A Roda dos Expostos e a Criança abandonada no Brasil Colonial*. Em: Freitas, M. (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez. 1997.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MESTRINER, M. L. *O Estado entre a Filantropia e a Assistência Social*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAFANTE, H. C. *Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no Brasil*. Tese (Doutorado). 309 f. São Carlos, UFSCar, 2011.