

# UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUÇÃO NA AMAZÔNIA

#### **JESSICA FERREIRA NUNES**

# PROFESSORA ADILES ARACY ALVES MONTEIRO: PARTICIPAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ESTADO DO PARÁ

BELÉM-PA 2024

#### **JESSICA FERREIRA NUNES**

# PROFESSORA ADILES ARACY ALVES MONTEIRO: PARTICIPAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ESTADO DO PARÁ

Tese ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), linha Educação na Amazônia: Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo, do Núcleo de Estudo Transdisciplinar em Educação Básica da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha

BELÉM-PA 2024

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

#### F383p Nunes, Jessica.

PROFESSORA ADILES ARACY ALVES MONTEIRO: PARTICIPAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ESTADO DO ,

PARÁ / Jessica Ferreira Nunes. — 2024. 213 f.: il.

Orientador(a): Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de

Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, Belém, 2024.

1. História da educação paraense . 2. História dos intelectuais. 3. Institucionalização . 4. Escolarização de alunoscom deficiência . I. Título.

CDD 371.9098115



#### UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA ASSOCIAÇÃO PLENA DE REDE – EDUCANORTE

#### ATA DE EXAME DE DEFESA 18/2024 POLO BELÉM

Aos vinte e seis dias do mês de agosto de dois mil e vinte e quatro às 16h:00 horas, na sala do NEB 01, reuniu-se a Banca Examinadora homologada pelo Colegiado do Polo Belém, do Programa em Pós-Graduação em Educação na Amazônia - Associação Plena Rede-Educanorte, composta pelo(as), Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha (Orientador do trabalho e Presidente da Banca-UFPA), Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita (Examinadora-Externa-PPEB/UFPA), Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch (Examinadora-Externa-PPGEDUC-UFRRJ), Profa, Dra. Maria Edith Romano Siems (Examinadora-Interna-PGEDA-UFRR) e o Prof. Dr. Elielson Ribeiro de Sales (Examinador-Externo-PPGECM-UFPA). A reunião teve por objetivo julgar o relatório de Defesa de Tese da doutoranda Jéssica Ferreira Nunes sob o título: PROFESSORA ADILES ARACY ALVES MONTEIRO: PARTICIPAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊCIA VISUAL NO ESTADO DO PARÁ. Os trabalhos foram abertos pelo presidente da Banca e na sequencia foi dada a palavra para apresentação do trabalho pela doutoranda. Em continuação, cada examinador(a) arguiu a examinanda, sendo garantido à mesma o tempo de resposta. Após se procedeu o julgamento do trabalho. Concluindo, a Banca Examinadora deliberou por sua APROVAÇÃO. A Banca não fez recomendações mandatórias ao texto. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente Ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

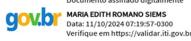
Belém, 26 de agosto de 2024



Prof. Dr Genylton Odilon Rêgo da Rocha

Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita

Documento assinado digitalmente



Profa. Dra. Maria Edith Romano Siems

Documento assinado digitalmente

MARCIA DENISE PLETSCH

Data: 14/10/2024 09:33:21-0300

Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch

Documento assinado digitalmente

ELIELSON RIBEIRO DE SALES

Data: 14/10/2024 11:04:10-0300

Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Elielson Ribeiro de Sales

Dedico este trabalho ao meu filho Vinícius, que ao longo desses anos foi meu maior incentivador, mesmo sem saber, mostrando-me diariamente a força que eu tinha dentro de mim para não desistir. Também dedico ao meu segundo filho, Nalu, que ainda em meu ventre, foi luz e força no final dessa jornada complexa e árdua.

#### **Agradecimentos**

Os quatro anos de produção desta tese foram anos de extremas mudanças em minha vida, de contextos assustadores, como foram os anos em que sobrevivemos a COVID 19. Foram inúmeras batalhas travadas emocionalmente, psicologicamente e profissionalmente. Sem a força e o apoio dos familiares e amigos esse encerramento de ciclo jamais seria possível. Uso desse momento para expressar toda minha gratidão pelas pessoas que ao meu lado permaneceram firmes e não me deixaram esmaecer frente aos percalços da vida.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha pelos valiosos aprendizados em minha formação enquanto pesquisadora. Suas contribuições foram essenciais em minha trajetória acadêmica, desde minha graduação, até o fim desse ciclo que é o doutorado. Agradeço, também, por não ter permitido que eu desistisse, principalmente em momentos que eu mesma não acreditava em mim, me deu forças e mostrou que eu era capaz. Meu eterno agradecimento.

Agradeço aos meus pais que sempre encararam meus processos formativos com comprometimento primo. Não me dando apenas forças, como também me auxiliando no cuidado com meu filho. Dividindo as responsabilidades, e mesmo que em alguns momentos não compreendessem o que de fato era o doutorado, bastava a eles saberem que era algo importante para mim para permanecerem firmes ao meu lado me ajudando a alcançar esse objetivo. Vocês sempre foram, e sempre serão minha referência de proteção e cuidado.

Ao meu filho Vinicius, agradeço por ser minha fonte de energia, amor e renovação. Por ser a pessoa que faz todo dia eu querer ser melhor, por quem vale toda luta e esforço para meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional, pois sei que minhas realizações e minhas vitórias são suas também. Agradeço, também, ao meu segundo filho, que ainda nem chegou oficialmente a esse mundo, mas teve uma influência surreal sobre minha vida, refletindo também, na criação de forças de onde eu nem imaginava ter para finalizar esse trabalho. Meus filhos, vocês são a expressão real das minhas verdadeiras conquistas.

Agradeço todo apoio e incentivo do meu parceiro de vida Alberto Carvalho, que de maneira amável e atenciosa me incentivou e me lembrou constantemente que eu era capaz, chamando minha atenção para a importância de me dedicar a etapa final desse ciclo, sendo uma referência de refúgio em meio ao caos aparente.

Não poderia deixar de agradecer aos meus amigos e colegas da pós-graduação. Lais Souza, minha companheira nessa jornada árdua, que nesses quatro anos compartilhou comigo das dores e anseios da produção de uma tese. Nossa amizade cresceu e ultrapassou os muros da academia. Foi um dos presentes que eu recebi neste doutorado.

Agradeço a Danielle Garcia e Rafael Rodrigues, que tiveram paciência surreal para me ouvirem e ajudarem nos meus constantes anseios e dúvidas sobre a tese, que mesmo em momentos que eu não estava bem psicologicamente souberam o que falar para mostrar que terminar era possível.

As minhas amigas da vida agradecerei eternamente, pois vocês foram incansáveis ouvintes, foram minhas confidentes e agentes de incentivo, me mostrando quase diariamente que eu era capaz, que eu tinha como lutar e por quem lutar. Sibele, Gláucia e Raissa, vocês, em um trabalho quase terapêutico, me ajudaram a encontrar dentro de mim os caminhos possíveis para essa conclusão. São amizades que foram construídas dentro da universidade, mas que independente dos caminhos trilhados individualmente são meu ponto de referência de amizade e apoio.

Agradeço, também, ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) onde desenvolvi minha formação como pesquisadora.

Por fim, agradeço a Deus pelo dom da vida, da saúde, e por prover infinitas bençãos na minha vida.

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

#### Resumo

Esta tese, cuja temática central foi a história da educação especial paraense, teve como objetivo principal analisar a participação da professora Adiles Monteiro no processo de institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência visual no Pará. A investigação partiu das seguintes questões norteadoras: a)Qual formação a professora Adiles Aracy Alves Monteiro teve que a qualificou para atuar na escolarização de pessoas com deficiência visual?; b)Que participação a professora Adiles Aracy Alves Monteiro teve no processo de institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência visual no estado do Pará?; c)Qual foi a atuação profissional da professora Adiles Aracy Alves Monteiro durante o processo de institucionalização na escolarização de pessoas com deficiência visual no Estado do Pará?. Fundamentada na pesquisa Histórica Social, empreguei como abordagem investigativa a História dos Intelectuais, em que relacionei como técnica metodológica os conceitos de redes de sociabilidade, de itinerários intelectuais e de geração para abordar o objeto sob investigação. Os dados que forjaram as fontes investigativas foram documentos por mim localizados em minhas buscas junto à órgãos como a Assembleia Legislativa do Pará (ALEPA), ao Centro Cultural e Turístico Tancredo Neves (CENTUR) e no escritório pessoal da professora. Como técnica de tratamento de dados lancei mão da Análise de Conteúdo. Os dados revelaram que a professora Adiles Aracy Alves Monteiro foi uma das pioneiras da educação especial, participando diretamente da institucionalização da escolarização das pessoas com deficiência visual no Estado do Pará. Sua atuação profissional no campo da escolarização de alunos com deficiência visual foi de trinta e nove anos, participando da fundação da Escola de Cegos do Pará (1953), acompanhando as mudanças dos paradigmas e dos atendimentos realizados nessa instituição, atuando desde seu período segregacionista até o período da integração escolar. Os itinerários intelectuais da professora nos revelam que sua formação a colocou em um patamar formativo inovador no estado, sendo uma das primeiras a realizar o curso de especialização para atuar com alunos com deficiência visual (1953), integrou a primeira turma de Bacharelado em Pedagogia da Universidade do Pará (1958), e foi a primeira professora da Educação Especial paraense a ingressar em um curso de Mestrado e concluir uma Dissertação sobre a Educação Especial desenvolvida no Estado do Pará (1977). Suas experiências formativas e profissionais a forjam como uma importante intelectual da educação, figura importante para a história da Educação especial do Pará, com evidentes contribuições não só para a institucionalização da escolarização das pessoas com deficiência visual, como também para o campo da produção do conhecimento científico do contexto educacional em que viveu.

Palavras-chave: História da Educação paraense; História dos Intelectuais; Institucionalização; Escolarização de alunos com deficiência visual.

#### Abstract

This thesis, whose central theme was the history of special education in Pará, aimed to analyze the role of Professor Adiles Monteiro in the institutionalization of education for visually impaired individuals in the state of Pará. The investigation was guided by the following questions: a) What qualifications did Professor Adiles Aracy Alves Monteiro possess that enabled her to work in the education of visually impaired people?; b) What role did Professor Adiles Aracy Alves Monteiro play in the institutionalization process of education for visually impaired people in the state of Pará?; c) What was Professor Adiles Aracy Alves Monteiro's professional contribution during the institutionalization process of education for visually impaired people in Pará?. Grounded in social historical research, the investigative approach employed was the History of Intellectuals, utilizing methodological techniques such as networks of sociability, intellectual itineraries, and generational concepts to approach the subject under investigation. The data forming the investigative sources were documents located during searches at institutions such as the Legislative Assembly of Pará (ALEPA), the Tancredo Neves Cultural and Touristic Center (CENTUR), and the personal office of the professor. Content Analysis was employed as a data treatment technique. The data revealed that Professor Adiles Aracy Alves Monteiro was a pioneer in special education, directly involved in the institutionalization of education for visually impaired individuals in Pará. Her professional involvement in the education of visually impaired students spanned thirty-nine years, beginning with the founding of the School for the Blind in Pará (1953), and encompassing changes in paradigms and services provided by this institution, from the segregationist period to the era of school integration. The intellectual itineraries of the professor reveal that her education positioned her at an innovative formative level within the state. She was among the first to complete specialized training to work with visually impaired students (1953), she joined the first class of the Bachelor's program in Pedagogy at the University of Pará (1958), and she was the first professor of Special Education from Pará to enroll in a Master's program and publish a dissertation on Special Education in the state of Pará (1977). Her formative and professional experiences establish her as a significant intellectual in education, an important figure in the history of special education in Pará, with substantial contributions not only to the institutionalization of education for visually impaired individuals but also to the field of scientific knowledge production within the educational context in which she lived.

Keywords: History of Education in Pará; History of Intellectuals; Institutionalization; Education of visually impaired students.

#### Resumen

Esta tesis, cuyo tema central fue la historia de la educación especial en Pará, tuvo como objetivo analizar el papel de la profesora Adiles Monteiro en la institucionalización de la educación para personas con discapacidad visual en el estado. La investigación se basó en las siguientes preguntas orientadoras: a) ¿Qué formación tenía la profesora Adiles Aracy Alves Monteiro que la calificó para trabajar en la educación de personas con discapacidad visual?; b) ¿Qué rol desempeñó la profesora Adiles Aracy Alves Monteiro en el proceso de institucionalización de la educación para personas con discapacidad visual en el estado de Pará?; c) ¿Cuál fue la contribución profesional de la profesora Adiles Aracy Alves Monteiro durante el proceso de institucionalización de la educación para personas con discapacidad visual en el estado de Pará? Basada en la investigación histórica social, se utilizó como enfoque investigativo la Historia de los Intelectuales, empleando técnicas metodológicas como las redes de sociabilidad, los itinerarios intelectuales y el concepto de generación para abordar el objeto de investigación. Los datos que conformaron las fuentes investigativas fueron documentos localizados durante búsquedas en instituciones como la Asamblea Legislativa de Pará (ALEPA), el Centro Cultural y Turístico Tancredo Neves (CENTUR) y la oficina personal de la profesora. Se empleó el Análisis de Contenido como técnica de tratamiento de datos. Los datos revelaron que la profesora Adiles Aracy Alves Monteiro fue pionera en educación especial, participando directamente en la institucionalización de la educación para personas con discapacidad visual en Pará. Su actuación profesional en la educación de alumnos con discapacidad visual abarcó treinta y nueve años, desde la fundación de la Escuela de Ciegos de Pará (1953) y acompañando los cambios en los paradigmas y servicios ofrecidos por esta institución, desde el período segregacionista hasta la época de la integración escolar. Los itinerarios intelectuales de la profesora muestran que su formación la situó en un nivel formativo innovador dentro del estado. Fue una de las primeras en completar una formación especializada para trabajar con alumnos con discapacidad visual (1953), se incorporó a la primera promoción del programa de Licenciatura en Pedagogía de la Universidad de Pará (1958) y fue la primera profesora de Educación Especial de Pará en matricularse en un programa de Maestría y publicar una disertación sobre Educación Especial desarrollada en el estado de Pará (1977). Sus experiencias formativas y profesionales la establecen como una intelectual significativa en el campo de la educación, una figura importante en la historia de la educación especial en Pará, con contribuciones destacadas no solo a la institucionalización de la educación para personas con discapacidad visual, sino también al campo de la producción del conocimiento científico dentro del contexto educativo en el que vivió.

Palabras clave: Historia de la Educación en Pará; Historia de los Intelectuales; Institucionalización; Educación de alumnos con discapacidad visual.

### Lista de quadros

QUADRO 1. Descritor "História da educação especial"	5
QUADRO 2. Professora Adiles Monteiro e seus itinerários formativos	43
QUADRO 3. Professora Adiles Monteiro e sua atuação profissional	44
QUADRO 4. Principais Instituições de atuação profissional e o ano de ingresso	45
QUADRO 5. Professora Adiles Monteiro e Produção intelectual	46
QUADRO 6. Professora Adiles Monteiro e o Reconhecimento Social e Midiático	47
QUADRO 7. Livros sobre: História da Educação Especial, História da Educação de Pessoas com Deficiência Visual, História dos Intelectuais da Educação	63
QUADRO 8. Artigos sobre: História da Educação Especial, História da Educação de Pessoas com Deficiência Visual, História dos Intelectuais da Educação	51
QUADRO 9. Teses e Dissertações sobre Educação Especial	52
QUADRO 10. Leis estaduais da Educação Especial no Estado do Pará na década de 1950-1960	91

### Lista de figuras

FIGURA 1. Objeto de pesquisa e as categorias analíticas	34
FIGURA 2. Categorias Teóricas da Pesquisa	49
FIGURA 3. Relação de instituições de atendimento a pessoa com deficiência visual até a década de 1950	74
FIGURA 4. Interior da sala de aula da "Escola de Cegos do Pará"	90
FIGURA 5. Linha do tempo Professora Adiles Monteiro: atuação e formação	96
FIGURA 6. O ensino de crianças anormais em 1944	99
FIGURA 7. O ensino emendativo em 1949	103
FIGURA 8. Portaria que institui o curso de formação de professor e inspetor de cego	107
FIGURA 9. Charge do Retorno a UFPA da Professoras que participaram do PICD	115
FIGURA 10. Relação de bibliografia consultada	116
FIGURA 11. Trabalho realizado no mestrado	116
FIGURA 12. Trabalho de pesquisa realizado	117
FIGURA 13. Atividades realizadas no segundo semestre de 1979	117
FIGURA 14. Atividades desenvolvidas em 1980	118
FIGURA 15. Carteira de Trabalho professora Adiles Monteiro	125
FIGURA 16. Foto publicada no jornal Folha do Norte em 1955	127
FIGURA 17. Diploma de Honra ao Mérito Governo do Estado	134
FIGURA 18. Placa de agradecimento da associação dos deficientes visuais do Pará	135
FIGURA 19. Placa de agradecimento por desempenho	139

#### Lista de abreviaturas e siglas

- ALEPA Assembleia Legislativa do Pará
- ANPED Associação Nacional de pós-graduação em Educação
- CENTUR Centro Cultural e Turístico Tancredo Neves
- CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- EBTT Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
- INCLUDERE Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão
- IBC Instituto Benjamin Constant
- IEEP Instituto de Educação do Estado do Pará
- INES Instituto Nacional de Educação de Surdos
- INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- MEC Ministério da Educação
- SPVEA Plano de Valorização Econômica da Amazônia
- PIBIC Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PICD Programa Institucional de Capacitação Docente
- PPEB Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica
- RBEP Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
- SEDEC Secretaria de Educação e Cultura
- TEA Transtorno do Espectro Autista
- UFPA Universidade Federal do Pará

### Sumário

Dedicatória	iv
Agradecimentos	V
Epígrafe	vii
Resumo	viii
Abstract	ix
Resumen	X
Lista de quadros	xi
Lista de figuras	xii
Lista de abreviaturas e siglas	xiii
1 INTRODUÇÃO	1
2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: O DELINEAMENTO DA PESQUISA	15
2.1 Demarcações teórico-metodológicas adotadas	15
2.1.1 Fase exploratória	37
2.1.2 Trabalho de campo: características da pesquisa e produção de dados	39
2.1.3 Análise e o tratamento dos dados: demarcações teóricas- metodológicas da análise	40
2.1.4 Revisão bibliográfica: fase transversal da pesquisa	48
3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO BRASIL	53
3.1 Contextualizações internacionais e nacionais sobre a educação especial	53
3.2 A institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência visual no Brasil	67

DA ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO	
ESTADO DO PARÁ	
4.1 Contexto histórico da institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência visual no Estado do Pará e as intelectuais da Educação Especial paraenses	78
4.2 Professora Adiles Aracy Alves Monteiro: identificação e caracterização	94
4.3 Formação e produção de conhecimento: as contribuições da professora Adiles Monteiro para o avanço teórico no campo da escolarização de pessoas com deficiência visual	97
4.3.1 A concepção de escolarização de pessoas com deficiência visual na década de 1940 e 1950 presentes na revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) e os cursos de Formação de Professor e Inspetor de Cegos do Instituto Benjamin Constant	98
4.3.2 Formação e produção do conhecimento científico sobre pessoas com deficiência visual realizado pela Professora Adiles Monteiro	111
4.4. A atuação e participação da professora Adiles Monteiro na institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência visual no Estado do Pará	124
5 CONCLUSÃO	140
REFERÊNCIAS	143

4 ADILES ARACY ALVES MONTEIRO E A INSTITUCIONALIZAÇÃO 77

147

**ANEXOS** 

#### INTRODUÇÃO

A presente tese tem como temática central a história da educação especial no Pará e objetiva analisar a participação e contribuição da professora Adiles Aracy Alves Monteiro no processo de institucionalização da escolarização de alunos com deficiência visual no Estado do Pará.

Essa tese foi delineada a partir de minhas trajetórias como pesquisadora, considerando minha história acadêmica e profissional, uma vez que esses itinerários reverberam diretamente sobre o objeto ao qual o pesquisador intenta investigar, e que suas escolhas refletem suas experiências, interesses e indagações.

A realização do movimento investigativo em uma pesquisa deve ser meticulosamente alinhado não apenas ao interesse pessoal do pesquisador, mas também com a crença na potencialidade investigativa da proposta em questão. Nesse sentido, compreender o contexto pessoal do pesquisador se revela fundamental para uma apreciação completa de sua produção e dos objetivos delineados ao longo dessa jornada investigativa. Portanto, é imperativo reconhecer que a condução da pesquisa está intrinsicamente ligada à identidade do pesquisador. Suas experiências, crenças e motivações pessoais desempenham um papel crucial na definição da abordagem e no delineamento da pesquisa. Ao entender essa conexão pessoal, somos capazes de contextualizar de maneira mais aprofundada não apenas o processo de pesquisa, mas também os resultados que emergem ao longo da investigação.

No ano de 2010 ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará (UFPA), meu envolvimento com o campo investigativo da educação especial se deu durante quase toda minha formação inicial. Durante o segundo semestre do curso de graduação (2011) iniciei meus estudos sobre inclusão escolar. Fui bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) por três anos, nos quais participei de dois projetos, ambos nesta temática. Em 2013 ingressei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em um projeto intitulado "Formação de Professores para uma Escola Inclusiva: ações colaborativas entre o ensino superior e a educação básica em municípios paraenses" em que fui bolsista por dois anos.

Os projetos nos quais participei como bolsista estavam vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão – INCLUDERE, neste grupo semanalmente nos reuníamos para debater teoricamente

sobre educação especial, inclusão escolar e metodologia da pesquisa em educação, de modo que mesmo estando na graduação havia uma troca de conhecimentos entre todos do grupo, alunos de graduação, pós-graduação, professores da educação Básica e professores da Educação superior.

Considero que minha graduação foi extremamente rica e que meu envolvimento como bolsista PIBIC e PIBID, bem como a participação no INCLUDERE me proporcionaram uma imersão teórica aprofundada no campo da educação especial, que a meu ver foi um grande marco impulsionador em estabelecer meu interesse investigativo sobre educação especial, se tornando base fundamental das pesquisas que vim a desenvolver posteriormente.

Em 2016, ingressei no curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica (PPEB) na linha de pesquisa "Currículo da Educação Básica". Durante o curso tive a oportunidade de aprofundar verticalmente meus estudos sobre currículo e educação especial. A incursão pelo campo do currículo da educação básica e dos conhecimentos sobre escolarização de alunos com deficiência reverberaram no interesse em investigar os conteúdos desenvolvidos com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ciclo I do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belém.

Como resultado dessa pesquisa produzi a dissertação intitulada "O Currículo de Escolarização de Alunos com TEA no Ciclo I do Ensino Fundamental da EMEIF Rotary: problematizações sobre o conteúdo escolar", trouxe à tona nesta investigação a escola enquanto espaço formal de acessibilidade ao conhecimento escolar, discutindo analiticamente sobre a constituição do currículo, a seleção do conhecimento que o compõe, bem como, os tipos de conteúdo desenvolvidos com os alunos com TEA nesse ciclo de formação.

Durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado, surgiram questões que ultrapassaram os limites dos objetivos definidos na dissertação. Essas indagações despertaram meu interesse e, inicialmente, influenciaram minha decisão de prosseguir com investigações mais aprofundadas no curso de doutorado, focando no currículo e nas práticas curriculares voltadas à inclusão de alunos com deficiência.

No ano de 2018, ano da defesa de minha dissertação, assumi a posição de professora efetiva do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) na Escola de Aplicação da UFPA. Fui designada para desempenhar meu trabalho na Coordenação de Educação Infantil, onde atuei como docente em turmas da pré-escola. Esse encontro entre

meu "eu" pesquisadora com o meu "eu" professora contribuiu significativamente para a ampliação das minhas perspectivas analíticas no âmbito da educação especial, da educação inclusiva e das práticas curriculares.

Em 2020, iniciei o meu doutorado em Educação na Amazônia na linha de pesquisa "Educação na Amazônia: formação do educador, práxis pedagógicas e currículo". Inicialmente, minha investigação estava centrada no conhecimento que os alunos com deficiência têm acessado em seu processo de escolarização. No entanto, meu orientador desafiou-me a transcender a zona de conforto estabelecida ao longo do mestrado, instigando-me a realizar uma reflexão profunda sobre os resultados da minha dissertação. Essa reflexão, aliada às minhas experiências na escola, proporcionaram uma expansão dos meus horizontes e uma compreensão mais proativa do propósito das minhas investigações.

Percebi que, até aquele momento, eu estava abordando questões amplamente investigadas, dialogando e problematizando em torno de situações frequentemente rotuladas como "inclusões fracassadas". Foi a partir dessas reflexões que compreendi a necessidade de ir além de uma perspectiva diagnóstica e passar a contribuir ativamente no contexto educativo como pesquisadora.

Com o propósito de realizar uma análise mais aprofundada sobre a inclusão escolar durante o meu doutorado, delimitei meu objeto de estudo dentro deste campo investigativo. E ao longo do percurso como discente no doutorado, especialmente nos dois primeiros anos, esse objeto passou por ajustes e refinamentos, sendo moldado por diversos elementos, incluindo as contribuições do meu orientador, minha sensibilidade em relação aos resultados de pesquisa desenvolvidos durante o mestrado e as experiências vivenciadas na escola básica. Nesse contexto, realizei o primeiro ensaio de delimitação do meu objeto de investigação, que foi "os conhecimentos pré-existentes e adquiridos sobre inclusão escolar e práticas curriculares na pré-escola de docentes participantes de ciclos de estudo e reflexão promovidos por uma pesquisa colaborativa em uma escola municipal em Belém/PA".

A escolha em abordar minha tese de doutorado por meio da pesquisa colaborativa refletiu a evolução do meu objeto de estudo, mas também a integração de diferentes perspectivas e fontes de conhecimento, proporcionando uma contribuição direta para o ambiente escolar, bem como o avanço nos conhecimentos no âmbito da pesquisa sobre inclusão escolar.

Essa proposta de pesquisa integrou meu relatório de qualificação, finalizado em fevereiro de 2023, e foi aprovada pelos membros da banca. É importante ressaltar, no entanto, que ocorreram ajustes substanciais na abordagem da pesquisa após essa fase avaliativa do curso, sinalizando uma evolução significativa no direcionamento do estudo que agora se apresenta neste relatório final de tese.

O cenário da pandemia do COVID-19, que teve início em 2020, ocasionou diferentes fragilidades nos indivíduos, abrangendo áreas como saúde física, situação financeira, bem-estar psicológico e emocional. Eu enquanto sujeito social, não permaneci imune a essas adversidades. E considerando que a pesquisa em educação não segue uma trajetória linear e muito menos é neutra, o contexto da pandemia teve um impacto direto no desenvolvimento do meu projeto de pesquisa.

Diante dessas circunstâncias, enfrentei um quadro de ansiedade e depressão que impediu a continuidade da coleta de dados para a minha pesquisa colaborativa. Essa situação exigiu de mim e do meu orientador a necessidade de repensar e redefinir os rumos da investigação. Essa adaptação revelou-se essencial para superar os desafios impostos pela conjuntura excepcional da pandemia e para garantir a qualidade e a ética na condução de minha pesquisa.

Levando em conta meu estado psicológico e emocional, meu orientador e eu decidimos buscar indicadores qualitativos para uma nova delimitação de um objeto de investigação. Chegamos à conclusão de que, apesar de minha trajetória acadêmica ter se dedicado à pesquisa sobre educação especial na perspectiva da inclusão escolar no município de Belém, eu tinha um conhecimento limitado sobre as raízes históricas dessa temática no Estado do Pará de maneira mais abrangente, e na cidade de Belém de forma mais específica.

A partir dessa nova perspectiva, decidimos que o foco da minha pesquisa seria a história da Educação Especial no Estado do Pará, com o intuito de contribuir para o campo investigativo da educação especial na região. Essa mudança de direção proporcionou uma compreensão mais abrangente e aprofundada das raízes históricas da educação especial, possibilitando uma análise mais contextualizada e enriquecedora para o desenvolvimento dessa tese.

Considerando que o tema central da minha tese é a história da Educação Especial no Pará, meu primeiro passo foi explorar pesquisas já realizadas sobre esse tema. Essa abordagem qualitativa inicial visou ensaiar a delimitação do meu objeto de estudo, partindo dos conhecimentos já desenvolvidos. O objetivo foi possibilitar a realização de

uma investigação que não apenas contribuísse para o avanço do campo da educação especial no estado, mas também que se destaque como um aporte significativo para a compreensão histórica dessa área específica.

Em agosto de 2023, consultei o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio do endereço eletrônico <a href="https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/">https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/</a>. Inicialmente, busquei pelo descritor "história da educação especial no Pará", mas, devido à especificidade do termo, não obtive nenhum resultado. Em seguida, ampliei a busca utilizando o descritor "Educação especial no Pará", o que resultou em apenas uma ocorrência intitulada "Itinerários da institucionalização da educação especial no estado do Pará: perspectivas a partir da história social".

Diante da limitação desses descritores específicos em abranger a totalidade da produção acadêmica sobre a história da educação especial no estado do Pará, optei por realizar buscas com descritores mais amplos. Essa estratégia permitiu uma investigação mais minuciosa e gradual, à medida que procurei identificar trabalhos que se debruçaram sobre a história da educação especial no estado do Pará.

Como um descritor amplo busquei por "História da educação especial", resultando na ocorrência de cento e dezoito (118) trabalhos, dentre esses trabalhos quatro pesquisas versaram sobre a educação especial no estado do Pará, como vemos no quadro 1:

QUADRO 1. Descritor "História da educação especial"

Autor	Título	Instituição	Ano
FARIAS, Roseane	Itinerários da institucionalização da educação especial	USP	2019
Rabelo Souza	no estado do Pará: perspectivas a partir da história		
	social		
SOUZA, Terezinha	A Educação Especial do Pará: relato de seus autores	UERJ	1997
Sirley Ribeiro			
NASCIMENTO,	História da Fundação Pestalozzi do Pará (1953-1975):	UFPA	2018
Cibele Braga	Os Discursos Político-Social e Educacional na		
Ferreira	Assistência à Criança Excepcional		
SILVA, Antônio	Políticas Públicas Para Inclusão e Permanência de	UECE	2010
Carlos Braga	Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no		
_	Ensino Superior: A Experiência da Universidade do		
	Estado do Pará		

Fonte: Capes, 2023.

Busquei também no banco de tesses e dissertações da CAPES por outros descritores, visando garantir que meu levantamento fosse abrangente em relação à produção nacional sobre a história da educação especial no Pará. Assim, utilizei o

descritor "institucionalização da educação especial", que resultou em oito (8) trabalhos. Dentre esses resultados, destaco que apenas uma tese teve como foco a educação especial no estado do Pará, sendo a pesquisa de Farias (2019), previamente mencionada no quadro um e identificada na busca anterior. Essa abordagem mais ampla proporciona uma visão abrangente da produção acadêmica nacional e reforça a relevância do meu estudo sobre a história da Educação Especial no Pará.

Considerando a possibilidade de buscas mais avançadas e específicas no banco de teses e dissertações da CAPES, utilizando operadores booleanos "AND" e "OR", combinei os descritores "escolas especiais" AND "surdo". Esta abordagem resultou em dezesseis (16) trabalhos. Entre essas pesquisas, destaco uma que aborda a temática da história da educação especial no Pará, intitulada "Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos: estudos históricos e de representações sociais", de autoria de Jose Anchieta de Oliveira Bentes, publicada em 2010.

Prosseguindo na busca com os operadores booleanos, utilizei "escolas especiais" AND "cegos", obtendo doze (12) trabalhos como resultado. Contudo, nenhum deles abordava a história da educação especial no Pará. Da mesma forma, busquei por "escolas especiais" AND "deficiência intelectual", resultando em dezenove (19) trabalhos, mas nenhum deles tratava da temática em questão. Realizei também buscas com os descritores "escolas especiais" AND "deficiência mental" e "escolas especiais" AND "débil mental" em que não apresentaram trabalhos sobre a história da educação especial no Pará. Esses resultados indicam a necessidade de estratégias adicionais e aprofundamento na busca para identificar pesquisas que abordaram especificamente a história da educação especial no Pará.

Para finalizar o levantamento de teses e dissertações sobre a temática da educação especial no Pará, busquei pelos descritores "educação especial" AND "História", resultando em trinta e um (31) trabalhos. No entanto, nenhum deles abordava a história da educação especial no estado do Pará. A partir desse resultado, destaco um trabalho específico que chamou minha atenção, desenvolvido na região norte e intitulado "Educação especial em Roraima: história, política e memória", de autoria de Maria Edith Romano Siems, publicado em 2013. Esse resultado de pesquisa ressaltou para mim a importância de ampliar meu levantamento além da plataforma CAPES, explorando as produções sobre o tema nos programas de pós-graduação em educação da região norte do Brasil.

Considerando que faço parte de um curso de doutorado em rede pertencente a região norte do Brasil, decidi fazer um levantamento específico de trabalhos que foram desenvolvidos na região norte sobre história da educação especial. Busquei na plataforma sucupira os programas de pós-graduação em educação cadastrados e ativos nos sete estados da região Norte. Localizei um total de dezessete (17) programas, compreendendo mestrados acadêmicos e profissionais e doutorados acadêmicos.

Esse direcionamento específico para os programas de pós-graduação em educação na região norte me forneceu uma visão mais detalhada e abrangente das pesquisas desenvolvidas regionalmente sobre a história da educação especial. Esse foi um passo importante para garantir que o levantamento considere não apenas trabalhos já catalogados em plataformas nacionais, mas também aqueles produzidos em programas de pós-graduações regionais.

O meu levantamento junto aos bancos de dissertações e teses dos 17 programas de pós-graduação em educação cadastrados na plataforma Sucupira da região norte, foi realizado ao longo de uma semana no mês de setembro de 2023. Em relação às pesquisas sobre o tema "história da educação especial", foi identificado apenas um trabalho, desenvolvido na Universidade Federal do Pará. O título desse trabalho é "História da Fundação Pestalozzi do Pará (1953-1975): Os Discursos Político-Social e Educacional na Assistência à Criança Excepcional". É relevante destacar que essa pesquisa já havia sido identificada no levantamento anterior realizado na plataforma da CAPES, presente no quadro 1. Nem uma outra pesquisa foi localizada nos programas em questão.

A análise conjunta dos levantamentos realizados nos bancos de teses e dissertações da CAPES, juntamente com os levantamentos individuais nos programas de pós-graduação em educação na região norte, revelou uma carência significativa de pesquisas históricas sobre a Educação Especial, tanto abrangendo a região norte como um todo, quanto de maneira mais específica no estado do Pará. Em suma, foram identificados apenas seis trabalhos sobre a história da educação especial no Norte, cinco especificamente do estado do Pará e uma referente a educação especial no estado de Roraima. Diante desse cenário, iniciei a leitura dessas pesquisas com o objetivo de aprofundar meu conhecimento nesse campo, direcionando um olhar atento à busca por indícios que pudessem orientar a delimitação do meu objeto de pesquisa.

A pesquisadora Nascimento (2018) argumenta que as primeiras instituições de amparo à pessoa com deficiência surgiram no Brasil durante a segunda metade do século XIX, com uma forte influência europeia, especialmente voltadas para pessoas cegas e

surdas. No contexto do estado do Pará, a história dessas instituições é profundamente entrelaçada com a história nacional. Assim, as primeiras instituições educativas direcionadas a pessoas com deficiência no Pará foram a Escola de Cegos em 1953, a Escola de Surdos em 1960 e a fundação do Curso Pestalozzi em 1955, posteriormente denominado Fundação Pestalozzi do Pará em 1958. Essa última instituição foi especialmente voltada para crianças com deficiência intelectual.

Nascimento (2018), ao abordar a criação da primeira instituição de educação especial no Estado do Pará, destaca o nome de duas professoras pioneiras que empreenderam esforços profissionais e pessoais desempenhando um papel fundamental no processo de institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência visual na região. Essas educadoras pioneiras foram Nazaré Cristo Barbosa Nascimento e Adiles Aracy Alves Monteiro. Ambas foram as primeiras no estado a participar de um curso de especialização em educação de pessoas com deficiência visual no Instituto Benjamin Constant. A formação adquirida por meio desse curso teve um impacto significativo, pois as duas professoras passaram a difundir e implementar os princípios da Educação Especial no Pará.

A pesquisa conduzida por Bentes (2010) concentra-se de maneira mais específica na institucionalização da escolarização de pessoas surdas no Pará. No entanto, ela abrange elementos relevantes relacionados à criação da primeira instituição de educação especial no estado, a Escola de Cegos, posteriormente denominada Escola "José Alvares de Azevedo". A pesquisa destaca a participação de duas professoras que se dirigiram ao curso de especialização no Instituto Benjamin Constant, evidenciando a influência dessa formação na implementação e desenvolvimento da Educação Especial no Pará.

Farias (2019), em sua pesquisa sobre os itinerários da institucionalização da educação especial no Estado do Pará, concluiu que esse processo não é meramente resultado de tendências nacionalistas de um período histórico, mas sim, foi, também, moldado e impulsionado por ações e contribuições individuais. Ao longo de sua tese, a autora destaca as significativas contribuições das professoras pioneiras na história da educação especial no estado do Pará, dando centralidade às suas experiências ao longo desse processo. A pesquisa ressalta a importância dos indivíduos e de suas experiências na formação e desenvolvimento da Educação Especial na região, como afirma:

Diante desse entendimento, o objetivo geral desta tese foi o de investigar as experiências de professoras na construção dos itinerários da institucionalização da educação especial no Estado do Pará. Intentamos, em nossa trajetória

pessoal de pesquisa, compreender, também, como determinadas formas e modelos de enquadramento, em relação às pessoas com deficiência no Estado do Pará, foram sendo geradas, transformadas e projetadas no mundo social, contribuindo assim, na construção de uma educação, que se convencionou chamar de especial (Farias, 2019, p. 14).

Ao ler a pesquisa de Nascimento (2018), algumas questões despertaram minha curiosidade investigativa. Notadamente, ao abordar o processo de institucionalização da educação de pessoas com deficiência visual no Estado do Pará, a autora destaca os nomes das professoras Nazaré Cristo Barbosa Nascimento e Adiles Aracy Alves Monteiro como pioneiras na fundação da escola de cegos no estado em 1953. Essa informação também é corroborada por Farias (2019), que, em sua pesquisa, entrevistou a professora Nazaré Nascimento, trazendo muitos elementos sobre a fundação dessa instituição e as contribuições dessa educadora no processo de institucionalização da escolarização das pessoas com deficiência visual. No entanto, identifiquei que, nesse contexto investigativo, a história das contribuições da professora Adiles Monteiro ficou em segundo plano, e poucas informações são apresentadas sobre ela. Essa lacuna na narrativa suscitou minha curiosidade para explorar mais a fundo a contribuição específica da professora Adiles Monteiro no processo de criação da escola de cegos e entender de maneira mais abrangente sua influência na institucionalização da educação especial no Pará.

Ao examinar as pesquisas de Farias (2019) e de Nascimento (2018), torna-se evidente que no processo de criação da escola de cegos do Pará, primeira instituição de educação especial do estado, as professoras Nazaré Nascimento e Adiles Monteiro surgem como figuras de grande destaque no processo de institucionalização da educação especial na região. No entanto, ao analisar ambas as pesquisas, percebe-se que as contribuições da professora Nazaré Nascimento são minuciosamente exploradas, proporcionando uma compreensão mais aprofundada de seu papel nesse contexto histórico. Em contraste, as contribuições da professora Adiles Monteiro para o processo de institucionalização da educação especial no Pará revelam uma lacuna na narrativa histórica.

A leitura dessas pesquisas destaca a necessidade de uma abordagem mais abrangente e equitativa, buscando preencher essa lacuna na história ao oferecer uma compreensão mais completa das contribuições e da participação da professora Adiles Monteiro nesse importante capítulo da história da educação especial paraense.

As escassas informações sobre a participação e contribuição da professora Adiles Monteiro provêm, em sua maioria, do relato oral da professora Nazaré Nascimento,

conforme apresentado na pesquisa de Farias (2019). Além disso, os documentos utilizados nessa pesquisa, que abordam a institucionalização da escolarização das pessoas com deficiência visual, são provenientes do acervo pessoal da professora Nazaré Nascimento. Essa dependência dos relatos orais e documentos do acervo pessoal de uma das protagonistas destaca a importância de buscar fontes diversas e equitativas para garantir uma narrativa histórica mais completa e precisa.

Com os esforços de Nazaré Nascimento e Adiles Monteiro foi instituído, por meio do Decreto nº 1.300 de 07/12/1953, a criação da Escola de Cegos do Pará, no governo de Zacarias de Assumpção. Desde 1955, quando a Escola de Cegos passou a funcionar, à frente da escola se encontrava Nazaré Nascimento, que se manteve na direção da escola, e Adiles Monteiro, no cargo de professora (Farias, 2019, p. 154).

A análise das pesquisas de Nascimento (2018) e Farias (2019) revelam uma lacuna significativa na documentação histórica, especialmente no que diz respeito à participação e contribuição da professora Adiles Monteiro no processo de institucionalização da escolarização das pessoas com deficiência visual no estado do Pará. A falta de documentação específica sobre a atuação da professora Adiles Monteiro destaca a necessidade de uma investigação mais aprofundada e de uma abordagem mais abrangente para compreender plenamente o papel desempenhado por essa educadora no contexto da história da educação especial paraense.

Diante da lacuna histórica identificada, optei por definir como objeto de estudo "a participação da professora Adiles Aracy Alves Monteiro no processo de institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência visual no Estado do Pará". Esta escolha visou a produção de conhecimentos históricos nesse campo investigativo, bem como destacar o papel desenvolvido pela professora Adiles Monteiro nesse contexto da história educacional paraense.

Com base no meu objeto de estudo, adotei como abordagem orientadora da minha tese a história dos intelectuais, destacando a professora Adiles Aracy Alves Monteiro como uma intelectual da educação. Esta escolha visou centralizar a narrativa em torno da história, participação e contribuição específica da professora Adiles Monteiro para a história da educação especial no estado do Pará. A abordagem centrada nos intelectuais permite uma análise mais aprofundada do pensamento, das ações e do impacto dessa professora no contexto da história da educação especial na região. Como Farias (2019, p. 14) afirma:

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

Considerando a professora Adiles Monteiro como uma intelectual da educação na história da educação especial no estado do Pará, formulei como questão central de investigação: "Qual foi a participação da professora Adiles Aracy Alves Monteiro no processo de institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência visual no Estado do Pará?".

Com o intuito de nortear minha pesquisa elenquei três questões de investigação, são elas:

- a) Qual formação a professora Adiles Aracy Alves Monteiro teve que a qualificou para atuar na escolarização de pessoas com deficiência visual?
- b) Que participação a professora Adiles Aracy Alves Monteiro teve no processo de institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência visual no estado do Pará?
- c) Qual foi a atuação profissional da professora Adiles Aracy Alves Monteiro durante o processo de institucionalização na escolarização de pessoas com deficiência visual no estado do Pará?

No intuito de responder minha problematização tracei como objetivo "Analisar a participação da professora Adiles Monteiro no processo de institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência visual no Pará". Para tanto delimitei os seguintes objetivos específicos:

- a) Avaliar de que forma os estudos formativos da professora Adiles Monteiro contribuíram para o avanço da escolarização de pessoas com deficiência visual no Estado do Pará;
- b) Analisar como se desenvolveu o trabalho da professora Adiles Monteiro em relação a escolarização de pessoas com deficiência visual no Estado do Pará;

c) Analisar como se estabeleceu a participação da professora Adiles Monteiro no processo de institucionalização da educação especial no Pará.

Esta pesquisa se propôs a preencher uma lacuna crítica na compreensão da história da educação especial no estado do Pará, concentrando-se na figura influente da professora Adiles Aracy Alves Monteiro. Ao destacar suas contribuições específicas e examinar seu papel no processo de institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência visual, minha pesquisa visou não apenas aprofundar a compreensão histórica, demarcar políticas educacionais e práticas inclusivas daquele contexto histórico. Ao ampliar os conhecimentos nesse campo investigativo, espero contribuir para uma base sólida de informações que inspirem pesquisas subsequentes que promovam avanços significativos na área da história da educação especial no Pará.

Essa tese foi estruturada em cinco seções.

A primeira seção diz respeito a *Introdução*, em que apresento o tema "história da educação especial no estado do Pará" como o tema investigado nessa tese, em que discorro sobre a escolha do objeto de pesquisa e as incursões que realizei para a sua delimitação. Bem como apresento o levantamento de teses e dissertações desenvolvidos no mesmo campo temático, comprovando dessa forma o ineditismo de minha pesquisa.

A seção inicial desse relatório de tese, a Introdução, aborda como tema central a "história da educação especial no estado do Pará". Nesse contexto, explorei a razão por trás da escolha específica do objeto de pesquisa, focalizando a figura da professora Adiles Aracy Alves Monteiro. Discuti detalhadamente as considerações que guiaram essa seleção e descrevo as etapas envolvidas na delimitação precisa do objeto de estudo.

Destaco as incursões realizadas durante esse processo de delimitação, evidenciando as diversas fontes e influências que contribuíram para a definição do escopo da pesquisa. Este enfoque visa proporcionar uma compreensão aprofundada das motivações por trás da escolha desse objeto específico no âmbito da história da educação especial.

Para validar a relevância e originalidade desta pesquisa, apresentei um levantamento abrangente de teses e dissertações previamente desenvolvidas no mesmo campo temático. Esse exame da produção acadêmica existente serviu para destacar o ineditismo da minha abordagem, revelando lacunas e indicando a contribuição singular que esta pesquisa busca oferecer ao entendimento histórico da educação especial no Pará.

A segunda seção, dedicada ao percurso metodológico da pesquisa, desvela as concepções teórico-metodológicas que orientam este estudo. Ao longo dessa seção, delineio minhas escolhas científicas, proporcionando uma visão clara e fundamentada de cada etapa do processo de pesquisa. Busquei assegurar nessa seção uma transparência metodológica que permita aos leitores compreenderem plenamente o arcabouço teórico e as decisões metodológicas que moldaram esta pesquisa.

A terceira seção denominada "História da Educação Especial dos alunos com deficiência visual no Brasil", versa sobre os principais marcos internacionais e nacionais da história da educação especial, em que aponto as contextualizações econômicas, políticas e sociais que forjaram o cenário da institucionalização do atendimento das pessoas com deficiência. Nessa seção, apresento também, os contextos nacionais da institucionalização da escolarização das pessoas com deficiência visual, destacando os principais aspectos que influenciaram essa trajetória histórica.

Na quarta seção intitulada "Adiles Aracy Alves Monteiro e a institucionalização da escolarização da pessoa com deficiência visual no Estado do Pará", apresento as análises dessa investigação. Para tanto dividi a seção em quatro subtópicos, no primeiro discorro sobre o contexto histórico da institucionalização da escolarização das pessoas com deficiência visual no Estado do Pará, caracterizando a professora Adiles Monteiro como uma das intelectuais da educação pioneira da educação especial paraense.

No segundo subtópico apresento as principais informações de identificação e caracterização da professora, em que pontuo suas principais experiências profissionais e formativas. No terceiro subtópico analiso os itinerários formativos da professora Adiles Monteiro, inferindo sobre suas contribuições para o avanço teórico da educação de pessoas com deficiência visual no Estado do Pará. No último subtópico analisei a atuação e a participação da professora na institucionalização da escolarização das pessoas com deficiência visual no Estado, inferindo sobre suas experiências profissionais visando revelar sua colaboração para a institucionalização e escolarização desse grupo de alunos, buscando com isso comprovar a relevância de seu trabalho, bem como o reconhecimento social de seu papel exercido na história da educação especial paraense.

Na quinta seção, apresento as conclusões da investigação, seguidas pelas referências desse trabalho.

Encerro esse relatório de tese com os anexos compostos pelos documentos analisados nesta investigação.

Finalizada a introdução, adentro a seção dois, na qual exponho minhas escolhas metodológicas e os caminhos teóricos-metodológicos trilhados ao longo do curso de doutorado em educação na Amazônia.

## 2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: O DELINEAMENTO DA PESQUISA

Nesta seção, apresento as demarcações teórico-metodológicas que nortearam esta pesquisa de doutorado. Faço apontamentos sobre a abordagem adotada, as características do tipo de pesquisa, as técnicas de produção de dados utilizadas e o tipo de análise desenvolvida.

#### 2.1 Demarcações teórico-metodológicas adotadas

Diante da temática escolhida para compor esta pesquisa e do objeto investigado, os procedimentos teórico-metodológicos utilizados estão fundamentados em uma investigação de abordagem qualitativa em que se é estabelecido uma interdependência viva entre o pesquisador e o sujeito pesquisado de forma dinâmica, utilizando métodos múltiplos e humanísticos, em que se lança mão de lentes através das quais se analisa os dados em um momento sociopolítico específico (Creswell, 2007). Nessa abordagem se trabalha com o "universo dos significados, dos motivos, as aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (Minayo, 2012, p. 21) em busca da compreensão de questões particulares, mas situada em um contexto histórico e sociopolítico. Diz respeito a realidades que não podem ou não deveriam ser mensuradas dando conta de um conjunto de fenômenos humanos entendidos como parte da realidade social. Nesse sentido objetivei investigar a participação a professora Adiles Aracy Alves Monteiro no processo de institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência visual no Pará, em que propus incorrer qualitativamente os desdobramentos históricos nos quais englobam este objeto.

Para indagar o objeto por mim delimitado foi necessário fazer escolhas que nortearam o percurso de minha investigação, escolhas epistemológicas, bem como de produção e análise de dados. Deste modo busquei desenvolver uma pesquisa qualitativa em que os estudos compreendessem toda a complexidade que circundavam o fenômeno escolhido por mim, produzindo dados em função direta e aprofundada. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 47) cinco aspectos principais caracterizam a pesquisa qualitativa, são eles:

- 1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- 2. A investigação qualitativa é descritiva;
- 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Um dos aspectos de grande preocupação na investigação de abordagem qualitativa que desenvolvi é o contato direto com o contexto investigado, uma vez que as ações podem ser melhor compreendidas quando observadas em seu ambiente natural e habitual, buscando assim a completude e as diferentes nuanças do objeto investigado. Para Bogdan e Biklen (1994) os dados nessa perspectiva epistemológica são recolhidos em forma de palavras ou imagens, não em expressão numérica, como afirmam:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado cuidadosamente com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo (Bogdan, Biklen, 1994, p. 49).

Outra Característica importante nessa investigação é o interesse primário pelo processo como um todo em detrimento dos resultados, intentando sobre todo o processo, ou seja, cada etapa da pesquisa é importante, bem como tem seu significado vital para a investigação, nesse sentido minha pesquisa teve como uma de suas principais características a preocupação e zelo por todo o processo de investigação, uma vez que os dados não se deram de forma inerte, cada momento da pesquisa foi de suma importância na produção do conhecimento sistematizado desta tese. Nesse sentido Minayo (2012, p. 21) afirma:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Em relação a análise dos dados, a investigação qualitativa que desenvolvi é caracterizada por uma análise indutiva, em que os pesquisadores "não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram

recolhidos se vão agrupando" (Bogdan, Biklen, 1994, p. 49). Os dados vão afunilando os aspectos mais importantes, falam com o pesquisador, este não presume antecipadamente suas hipóteses antes de realizar sua investigação.

Adotei para o desenvolvimento de minha pesquisa a abordagem histórica, ancorada na perspectiva da história social. Esse método histórico proporciona uma compreensão mais profunda de fenômenos específicos, permitindo uma reflexão abrangente sobre as interconexões entre história, memória, espaço e tempo. Para realizar efetivamente esse tipo de investigação, é essencial que o pesquisador dedicado aos estudos históricos tenha domínio em duas bases fundamentais: Teoria e Metodologia.

Para Almeida Filho (2016, p. 381) é importante se distinguir o conceito de historiografía, dos conceitos de teoria e metodologia da pesquisa histórica, portanto, historiografía para esse autor é:

A Historiografia trata do "acúmulo do trabalho" já produzido pelos historiadores e pesquisadores que se utilizam desta disciplina, bem como a reflexão mais sistemática acerca desse trabalho. Isso implica, necessariamente no aporte de questões de Teoria e Metodologia, pois, todo pesquisador ao produzir suas obras e pesquisas historiográficas, o fazem a partir de teorias e métodos.

Para Bica (2012) é possível identificar, no campo das pesquisas em história da educação, um aumento em investigações que abrangem estudos mais localizados e regionalizados, o que permite uma produção de conhecimentos e leituras mais singulares, corroborando de tal modo na inserção dos pesquisadores deste campo a recortes temporais mais aprofundados, propiciando um contato maior deste com suas fontes. Contudo, vale ressaltar que é inerente a pesquisa histórica a necessidade de um rigor metodológico para que os fenômenos estudados possam ser revelados em sua totalidade e complexidade, fugindo dessa maneira de uma perspectiva investigativa que se configure apenas em narrativas de fatos e acontecimentos históricos.

Fenelon (2012) alerta para a importância de adotarmos uma postura cautelosa em relação às definições metodológicas restritas, a fim de evitar que a busca por precisão resulte em investigações excludentes e autoritárias na historiografia. Ele destaca a necessidade não apenas de assumir uma posição teórica mais definida, mas também de considerar as implicações políticas envolvidas. Isso implica evitar a rigidez pragmática associada à definição de métodos como os mais "corretos" e abordagens como as mais "adequadas", que defendam implicitamente um conhecimento histórico de apenas uma

versão, de uma possibilidade em que não há espaço para possíveis contestações e diferentes posições, como afirma:

Ao contrário disto, queremos dizer, que se estamos lutando por algo, seja em nossa prática social, seja na acadêmica, é pelo reconhecimento da diversidade, da pluralidade, do direito de batalhar pela construção de projetos alternativos e, sobretudo, de considerar que a nosso ver estaremos produzindo uma história que será sempre política, porque inserida no seu tempo e comprometida com ele. Por isso vale enfrentar qualquer debate, que leve em consideração essa possibilidade, na esperança de estarmos, de alguma maneira, com nosso trabalho ajudando a construir o futuro, na perspectiva transformadora a que sempre nos propusemos (Fenelon, 2012, p. 74-45).

Considerando a teoria e o método como elementos intrínsecos à pesquisa histórica, optei por adotar a abordagem histórica social orientadora desta tese.

Segundo Hobsbawm (1998, p. 2) o termo história social sempre foi dificil de ser definido, como afirma "[...] até recentemente não havia nenhuma premência em definilo, já que não se haviam formado os interesses institucionais e profissionais que normalmente insistem em demarcações precisas". Fenelon (2012) afirma que em geral para os historiadores há uma dificuldade de conceituar a história social de forma fechada e estritamente definida, considerando-a uma investigação em que a sua prática se faz mais fácil que a própria definição em si.

Hobsbawm (1998) apresenta três definições diferentes, mas que por vezes foi superposta em determinados períodos. A primeira concepção de história social se referia a história das classes pobres ou inferiores, voltada mais especificamente a história de seus movimentos sociais, podendo ser considerada de forma até mesmo mais específica se referindo a história do trabalho, das ideias e das organizações socialistas.

A segunda definição de história social definida por Hobsbawm (1998) estava associada a estudos sobre uma variedade de atividades humanas, incluindo costumes e vida cotidiana. Diferentemente da primeira definição, essa abordagem não se limitava exclusivamente às classes inferiores, não havia a presença do debate político. Essa perspectiva é caracterizada pelo autor como uma "visão residual da história social".

A terceira definição para história social foi a mais difundida, envolvendo a combinação dos elementos "social" e "história econômica". Nessa abordagem investigativa, o foco principal dos historiadores recaía sobre a evolução da economia, visando revelar suas estruturas e mudanças na sociedade. Especificamente, a atenção era direcionada para a relação entre a economia e as diferentes classes e grupos sociais. Em relação a essa denominação de história social é afirmado por Hobsbawm (1998, p. 4):

Muito mais significativa foi a historicização geral das ciências sociais ocorrida durante esse período, e hoje pode parecer, retrospectivamente, seu desenvolvimento mais importante. Para meu presente objetivo, não é necessário explicar essa mudança, mas é impossível deixar de ressaltar o imenso significado das revoluções e lutas de emancipação política e econômica dos países coloniais e semicoloniais. Com elas, governos, organizações internacionais e de pesquisa, e consequentemente os cientistas sociais, passaram a atentar para o que são, essencialmente, problemas de transformações históricas. Eram assuntos que até então ficavam do lado de fora ou, na melhor das hipóteses, às margens da ortodoxia acadêmica nas ciências sociais, e estavam sendo progressivamente abandonados pelos historiadores

Embora se reconheça o progresso no âmbito da história social, especialmente nos estudos das transformações e revoluções econômicas na sociedade, é imperativo que a história social não se restrinja a uma especialização como a história econômica, nem se isole em temas específicos. Portanto, nas pesquisas históricas, é válido definir as atividades humanas relacionadas à economia de maneira analítica, mas também é crucial examiná-las dentro de um contexto histórico mais amplo, como é afirmado Hobsbawm (1998, p. 5-6):

Não podem ser separados, mais que por um momento, dos modos pelos quais os homens obtêm seu sustento e seu ambiente material. Nem por um só momento podem ser separados de suas ideias, já que suas mútuas relações são expressas e formuladas em linguagem que implica conceitos no momento mesmo em que abrem a boca. E assim por diante. O historiador das ideias pode (por sua conta e risco) não dar a mínima para a economia, e o historiador econômico não dar a mínima para Shakespeare, mas o historiador social que negligencia um dos dois não irá muito longe.

Na pesquisa histórico-social, a análise não deve se limitar exclusivamente aos modelos econômicos, mas deve abrangê-los considerando suas realidades sociais, institucionais e familiares. Isso implica levar em conta as estruturas e premissas específicas das formações socioeconômicas. Dentro desse mesmo contexto, a cultura emerge como um viés significativo para a pesquisa histórica. De acordo com Fenelon (2012), entre as décadas de 1960 e 1980, houve uma expansão do conhecimento histórico que contribuiu para a legitimação de novas áreas investigativas, enfatizando a importância de considerar a cultura como um elemento fundamental nesse processo.

Sobre cultura Fenelon (2012, p. 90), afirma:

Considerando, pois, a cultura, como capaz de abarcar "modos de vida global", vida que, no acréscimo de Thompson, representa sempre uma luta, que é de classe e se dá também no campo dos valores e dos interesses, porque pessoas

"experimentam" suas vivências, situações e relações produtivas como necessidades e interesses, mas também como antagonismos, tratam essa "experiência" em sua consciência e sua cultura das mais complexas maneiras. Os seres Humanos estão constantemente engajados em refletir sobre sua própria "experiência", bem como a dos outros e assim cresce sua compreensão da vida social, sua cultura, enfim, ainda que não apenas dela.

Essa ampliação possibilitou a incorporação de diversas temáticas, tais como o urbano, a mulher, a infância, entre outros, todos demandando seu espaço nos contextos da história social. Segundo Fenelon (2012), a partir dessa concepção ampliada da pesquisa histórico-social, os chamados "temas malditos" encontraram acolhimento, abrindo-se espaço para estudos sobre os diversos grupos socialmente excluídos. Isso engloba os pobres, negros, mulheres, indígenas, e outros grupos minoritários que ao longo da história foram historicamente invisibilizados.

A história tradicional dominante enfrentou uma crise no início do século XX, uma vez que se revelou incapaz de lidar com as complexidades das questões pertinentes ao contexto histórico da época, como guerras, desemprego e revoluções (Cunha, 2018). Essa abordagem de investigação não conseguia fornecer respostas adequadas nem identificar fontes para abordar essas problemáticas emergentes, visto que novos desafios se impuseram ao campo da pesquisa histórica.

Com o retorno de uma história política renovada no final dos anos 1980, fazer pesquisas sobre grupo social estatisticamente limitado não era mais considerado um empreendimento de caráter duvidoso. Além disso, a constituição de um corpus de textos ou a abordagem prosopográfica dos itinerários davam caráter científico à disciplina e a história cíclica dos engajamentos restituía a esse domínio a solidez da média duração. Aos efeitos benéficos trazidos pela renovação do político, acrescentava-se a recente respeitabilidade e legitimidade adquirida pela história contemporânea (Cunha, 2018, p. 327).

Um dos impactos mais significativos da história social nas décadas de 1960 e 1980 foi a legitimação de novas áreas de investigação, resultando na expansão do mapa do conhecimento histórico. Nesse contexto, a cultura em geral passou a ser reconhecida como uma temática de interesse fundamental para os historiadores. Como afirma Fenelon (2012, p. 75):

Essa ampliação fez surgir ou possibilitou a incorporação de inúmeras temáticas como o urbano, a mulher, a família, o crime, a infância, a educação e outros, todos reclamando um lugar dentro do contexto mais amplo da História Social e da temática da cultura. Em geral, os historiadores que se dedicam a essas temáticas consideram mais fácil praticar a História Social do que defini-la, provocando em seus mais acerbos críticos a insistência em acentuar seu caráter

descritivo, reclamando uma maior explicação teórica e uma localização mais precisa no debate existente sobre a produção historiográfica.

O enriquecimento temático da história social tem sido alvo de críticas por parte de alguns pesquisadores que receiam que essa expansão possa resultar no esmaecimento dos objetos de análise. Além disso, há a preocupação com a possível falta de um posicionamento teórico que articule o que para eles seria uma fragmentação do social, afastando-se do que consideram essencial para o historiador, como a compreensão das totalidades, estruturas e, principalmente, análises e visões globais. Nesse contexto, as críticas também se estendem aos recortes micros das temáticas, levando à perda de uma perspectiva mais abrangente, e considerando essa diversidade investigativa como uma abordagem centrada no efêmero, no particular e nas vivências individualizadas. Em contraponto a essa perspectiva é afirmado:

Pode-se afirmar em resposta, que isto pode sim acontecer em virtude de reducionismos e esquematismos de pesquisadores, mas não acontece, na maioria dos estudos que guardam tal perspectiva e que sabem bem como inserir seus objetos. Às vezes micro, no contexto geral da sociedade, até porque partiram de tal suposto teórico. É de se lembrar, também, que trabalhos de perspectiva global têm resvalado por completas abstrações do social (Fenelon, 2012, p. 80).

De acordo com Fenelon (2012), nas pesquisas históricas sociais, há uma prioridade dada à vida real em detrimento de abstrações, buscando compreender a "história de baixo". Essa abordagem demonstra uma constante atração por temas de debate político, revelando mais das experiências e vivências do que dos eventos sensacionais. Essa ênfase cria uma maior identificação e empatia com o passado, estabelecendo uma relação intimista com os sujeitos históricos. Portanto, a história social pode ser considerada uma perspectiva que representa um desafio contínuo para aqueles que se dedicam a ela.

Ao acentuarmos a idéia de que a história social trata mais da experiência do que da ação e tem preferência pelos documentos humanos, reconhecemos os riscos de nos afastarmos da compreensão da sociedade em seu conjunto para evidenciar o nível do indivíduo, ou dos membros de grupos sociais em particular, contribuindo assim para uma maior aproximação do psicológico mais do que do social. Estes riscos existem assim como outros, em todas as proposições teóricas, mas há que se continuar praticando História Social, a partir dos supostos teórico-metodológicos discutidos, para fazer avançar suas possibilidades de cumprir os objetivos traçados. Afinal temos insistido em que a inspiração vinda da historiografía de matriz inglesa, reitera, continuamente: "quando percebemos que os conceitos dos quais participamos não são

conceitos, mas problemas, e não problemas analíticos, mas movimentos históricos ainda não definidos (Fenelon, 2012, p. 83).

Em minha tese, adoto a perspectiva da história social a partir das culturas escolares, considerando-as como processos e resultados das experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos, compartilhados e disputados pelos atores que compõem o ambiente escolar. Nessa abordagem, o método se configura como uma ferramenta essencial para construir entendimentos e conhecimentos sobre o mundo e a história. Essa visão alinhase com os pensamentos de Faria Filho e Bertucci (2009, p. 12), que afirmam que "a história não é predeterminada e que é a ação criativa dos homens e mulheres que fazem história, ou seja, que em última instância, o que importa ao historiador é entender o processo histórico".

A história social não apenas expandiu as possibilidades de temas de investigação, mas também abriu inúmeras questões relacionadas à variedade de fontes documentais. Isso possibilitou diversas pesquisas que anteriormente eram consideradas impossíveis devido à escassez de fontes disponíveis. Como é afirmado:

Se levarmos em conta além de outros tipos de fontes textuais, os diferentes suportes documentais como a fotografia, o cinema, o vídeo, a pintura, as artes plásticas, o desenho, a charge, colocando em cada um deles dificuldades e soluções especificas e provocando, para os historiadores, uma infinidade de questões que quase sempre só podem ser desenvolvidas a partir do contexto da investigação, podemos acompanhar as discussões daí resultantes (Fenelon, 2012, p. 77).

O amplo leque de possibilidades de fontes validado pela pesquisa histórico-social pode ser considerado como "novas fontes" históricas passíveis de análise. A utilização dessas diversas fontes possibilitou a revelação do não dito, potencializando diferentes perspectivas e interpretações das entrelinhas e mensagens presentes nessas fontes. A abundância de registros documentais nessa abordagem de pesquisa facilitou investigações anteriormente consideradas impossíveis devido à escassez de fontes, reconhecendo, assim, esses materiais previamente inexplorados como fontes válidas para análise em pesquisas científicas.

Ao aproximar a discussão teórica-metodológica ao meu objeto de investigação, é válido ressaltar que minha pesquisa histórica buscou examinar de maneira aprofundada as contribuições e participação da professora Adiles Monteiro no processo de institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência visual. Nesse contexto, categorias específicas emergem, delineando o cenário do meu estudo e constituindo o

pano de fundo que situa meu sujeito de pesquisa. Essas categorias incluem institucionalização, escolarização e pessoas com deficiência visual. Assim, esses temas atravessaram transversalmente meu estudo, configurando-se como elementos essenciais para a análise.

O marco temporal que delimitei para meu objeto de estudo foi o início da institucionalização de escolas especializadas no estado do Pará, com destaque para a criação da escola de cegos do Pará, localizada em Belém. Nesse contexto, minha pesquisa, ao analisar os itinerários da professora Adiles Monteiro enquanto intelectual da educação, demandou uma discussão teórica e metodológica abrangente sobre a história das escolas especializadas, os processos de institucionalização e escolarização das pessoas com deficiência visual, além das diversas transformações na sociedade.

Essas mudanças incluíram a transição de um paradigma higienista da sociedade para um paradigma segregatório<sup>1</sup>, no qual as escolas especializadas desempenharam um papel intrínseco na escolarização desse público. Em suma, meu objeto de estudo estava no cerne da transição de uma sociedade sem escolas para pessoas com deficiência visual, para uma sociedade que buscava efetivar a escolarização desses alunos.

Se entendermos que a escola, ao se estruturar como instituição e, no momento mesmo de sua lenta institucionalização, não age em um vazio cultural, mas em uma situação de grande densidade cultural, na qual as pessoas são produzidas e reconhecidas como sujeitos na e da cultura, ou seja, que nossas sociedades, antes mesmo da escola, produziram também modos de significar e reconhecer as "pessoas educadas" (da)naquelas sociedades, é preciso reconhecer, então, que o projeto educativo posto em ação na e pela escola entra em tensão com processos educativos já existentes (Faria Filho, Bertucci, 2009, p. 12)

Considerando meu estudo como uma pesquisa histórica social, é fundamental abordar as tensões que caracterizam o processo de escolarização e sua institucionalização. Destaco que essas categorias são contextualizadas para uma análise mais aprofundada da participação e contribuição da professora Adiles no processo de institucionalização que busquei investigar. Dessa forma, a tensão que permeia o processo de escolarização pode ser vista como uma tensão que afeta a totalidade da cultura, uma vez que a escola

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Vale ressaltar que não dá um marco efetivo para o encerramento de um paradigma, para o outro. Portanto, quando trago a mudança de paradigma como um marco geracional que compõe o recorte teórico de minha investigação não intento por renegar totalmente o paradigma anterior, mas compreendo que há um certo hibridismo nessa transição paradigmática, de modo que o período em que ocorreu a disseminação das institucionalizações da escolarização das pessoas com deficiência no Brasil podem ser identificadas como instituições segregacionistas, contudo ainda fortemente marcadas pelo paradigma higienista da sociedade.

desempenha um papel significativo na apropriação, reorganização, desestruturação e desqualificação em relação à produção cultural.

Vale lembrar que a organização cultural não ocorre em um campo pacífico e livre de tensões e disputas. Os terrenos culturais estão imersos em aspectos sociais, políticos e econômicos. Portanto, o campo das escolas e da seleção não é ilimitado, uniforme ou pacífico, ao contrário, é atravessado por tensões e poderes que moldam, limitam e orientam os sujeitos (Alves, 2009).

Para Faria Filho e Bertucci (2009), as transformações sociais têm como ponto de partida a reforma da escola. Assim, pode-se inferir que a professora Adiles Monteiro participou ativamente de um momento de transformações na sociedade e na educação, especificamente no contexto histórico da educação especial no Pará. Com a emergência da escola especializada, novas formas e padrões de socialização foram estabelecidos. Isso se reflete no processo de institucionalização da escola de cegos do Pará e na escolarização dos alunos com deficiência visual.

[...] a produção da escola moderna realizou-se na confluência de interesses políticos, culturais, econômicos e sociais os mais variados, os quais estiveram presentes nas ações escolarizadoras dos Estados Nacionais, das igrejas, dos patrões, dos "homens de letras", dos próprios trabalhadores, e, de modo mais específico, dos professores e professoras e dos alunos e de suas famílias (Faria Filho; BERTUCCI, 2009, p. 19).

Assim, é importante demarcar o que considero como escolarização.

Para Faria Filho e Bertucci (2009, p. 14-15), ancorados nos estudos de E. P. Thompson, Escolarização é:

- [...] processos e políticas concernentes à "organização" de uma rede, ou redes, de institucionalização, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados.
- A produção de representações sociais (modos de classificação social, de produção e reconhecimento de identidades) cujos sentidos e significados têm na escola o *locus* fundamental da articulação e divulgação. Isto significa entender que a escola não age apenas intra-muros, e sim tem uma ampla atuação social na medida em que funciona como uma instituição que produz, divulga e legitima identidades, competências e modos de vida, ao mesmo tempo que deslegitima outros.
- Ao ato ou efeito de tornar escolar, ou seja, o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares. Esta dimensão, apesar de considerar a importância da escola como instituição relacionada a transmissão cultural, não deixar de enfatizar que a escola compre um papel fundamental na organização social da cultura.

Conforme os autores mencionados anteriormente, a escolarização pode ser inicialmente compreendida como práticas e diretrizes relacionadas à estruturação de instituições educacionais, abrangendo os mais diversos níveis de ensino e conectada a vários processos políticos, tanto formais quanto informais. Além dessa definição, podemos também entender a escolarização como o processo de construção de representações sociais, atuando como formas de classificação social e reconhecimento de identidades. Nesse contexto, os sentidos e significados são centralizados e articulados no ambiente escolar.

A última característica que apresento é a escolarização como sendo o ato ou efeito de tornar algo escolar. De acordo com Faria Filho e Bertucci (2009), a escolarização engloba o processo de submeter pessoas a conhecimentos, valores, sensibilidades e experiências escolares. Essa dimensão legítima a importância da escola como ambiente de transmissão cultural, conferindo a ela um papel fundamental na organização social da cultura.

A perspectiva de Faria Filho e Bertucci (2009) nos permite enxergar o processo de escolarização e as culturas escolares como resultados das experiências dos sujeitos, evitando pressupostos engessados. Tanto a cultura quanto a escolarização são concebidas, compartilhadas e contestadas pelos indivíduos que compõem a comunidade escolar. Se aceitarmos a ideia de que a cultura pode ser apreendida e que ela legitima os sujeitos com sensibilidades e habilidades para sua integração no mundo social, então a escolarização se torna a ação intencional de educar as sensibilidades, valores, habilidades e características desses sujeitos. Em suma, a escolarização é o conjunto de experiências dos sujeitos. Essa concepção de escolarização foi adotada em minha tese para as análises realizadas.

A conceitualização da escolarização, foi abordada nesse relatório de tese com a intenção de estabelecer a base a partir da qual desenvolvi minha análise. Nesse sentido, os dois elementos cruciais para minha pesquisa são a definição clara da concepção de escolarização com a qual trabalho e a compreensão de ambos como elementos contextuais fundamentais para as análises que eu realizei.

Adotei nesta pesquisa histórico-social a abordagem da história dos intelectuais, conforme delineada por Jean-François Sirinelli (2003). Para esse autor, a história dos intelectuais não se limita a um campo histórico isolado, mas constitui-se como uma área autônoma, aberta e situada na interseção das histórias política, social e cultural. Nesse contexto, minha tese explora a história social, focando na participação e contribuição da

professora Adiles Aracy Alves Monteiro como uma intelectual da educação. Ao longo de seu percurso profissional e acadêmico, a professora deixou contribuições de extrema relevância para a história da educação especial no estado do Pará.

A história dos intelectuais, conforme delineada por Sirinelli (2003), é uma investigação centrada no passado próximo, também denominada História do Tempo Presente, segundo Alves (2019). Essa abordagem, caracterizada por um forte teor ideológico, posiciona o próprio pesquisador como um intelectual imerso na pesquisa. Ela destaca a necessidade de superar os dilemas relacionados aos alinhamentos político-ideológicos, promovendo assim uma perspectiva de análise capaz de tratar os intelectuais como objeto de estudo.

Ao abordar a história dos intelectuais como uma proposição teórico-metodológica, é fundamental inicialmente refletir sobre a própria definição de "intelectual" e determinar quem pode ser qualificado como tal.

Conforme Oliveira-Júnior (2017), a palavra "intelectual" tem sido utilizada desde o início do século XIX, mas ao longo desse período, seu significado passou por consideráveis transformações. Inicialmente, a palavra era empregada no sentido de utilizar as faculdades mentais e a inteligência. Dessa forma, o termo designava um indivíduo perspicaz que se destacava por suas ações compreendidas como intelectuais.

Historicamente, a legitimidade como intelectual foi atribuída a figuras eruditas vinculadas às "elites", conforme estabelecido pela narrativa positivista que as considerava representativas. Essa visão convergia com uma abordagem que relegava esses indivíduos a um ostracismo social na história.

A origem do termo "intelectual" está intrinsicamente relacionada à combinação de ações cognitivas, culturais e um inquestionável componente político (Oliveira-Júnior, 2017). Nesse contexto, Sirinelli (2003) destaca que ser considerado um intelectual era como pertencer a um "subconjunto vago" da história, sendo a passagem por esse purgatório prevista como longa e a expiação incerta. Isso se devia, pelo menos, a três pecados: constituir um grupo social reduzido, indistinto e rotulado como "elitista". Como afirma Correa (2016, p. 267), ao falar desses historiadores:

[...]se tratava de adoradores de "ídolos" que deveriam ser derrubados, tais como o "ídolo político", excessivamente voltado para a história dos fatos políticos, das guerras, das dinastias; o "ídolo individual", e sua ênfase nos chamados "grandes homens"; e, finalmente, o "ídolo cronológico", ou seja, a prática corrente de perder-se nos estudos das origens.

Durante o século XX, foram desenvolvidas importantes concepções sobre o papel do intelectual, visando legitimar esse campo como científico e considerando o intelectual como um agente na vida política, com regras e métodos específicos de funcionamento (Cunha, 2018). Esse período foi marcado por um movimento de "dessacralização" do intelectual, desestabilizando a posição anteriormente ocupada por um grupo social dominante e resultando em um aumento significativo na quantidade de intelectuais. A "dessacralização" possibilitou que o intelectual se tornasse objeto de estudo, e, conforme destaca Cunha (2009, p. 328), "não foi antes da metade dos anos 1980 que, na França, os intelectuais começaram a se tornar progressivamente um objeto científico legítimo".

Dois notáveis nomes desempenharam papéis essenciais na legitimação da história dos intelectuais como abordagem teórico-metodológica na pesquisa histórica, o historiador Jean-François Sirinelli e o sociólogo Pierre Bourdieu. Ambos tiveram um papel crucial na consolidação desse campo de estudo, exercendo influência tanto na França quanto no Brasil. Contudo, em minha tese, optei por explorar mais profundamente a perspectiva da história dos intelectuais proposta por Sirinelli.

Em contraposição à perspectiva elitista sobre o que constitui um intelectual, Sirinelli (2003) propõe um renascimento na abordagem da história política e uma nova valorização da história recente, considerando o intelectual a partir da lógica de uma história dinâmica. É nessa perspectiva que situei a presente investigação. Cunha (2018) destaca que a concepção de intelectual não se resume a uma questão terminológica, mas configura-se como uma categoria social de difícil delimitação, sujeita a variações ao longo do tempo.

A história dos intelectuais, entretanto, concentra sua atenção na categoria dos intelectuais, tal como se constituiu historicamente na modernidade. A acepção ampla de intelectuais, que poderia abarcar as camadas intelectualizadas de qualquer época, passa por um processo de decantação, associado aos contextos históricos que fazem emergir uma nova autoconsciência e compromisso de intervenção histórica, representando-se de modo original (Alves, 2019, p. 43).

Segundo Alves (2019), os estudos de Sirinelli, defendidos em sua tese em 1986, indicavam duas definições clássicas. A primeira, mais abrangente, incorporava todos os indivíduos envolvidos em atividades laborais associadas à produção escrita, abrangendo tanto criadores quanto mediadores. Como afirmou, "Nessa primeira acepção, os processos de criação, divulgação e recepção dos produtos culturais são pensados de forma mais ampla, permitindo que se mapeie uma enorme diversidade, de forma horizontal."

Já a segunda definição para se definir a categoria "intelectuais" é mais restrita e diz respeito ao engajamento na vida *cité*. Sirinelli (1994, P. 9-10) apud Alves (2019, p. 30) explica que:

A palavra "cité" possui, na língua francesa, um significado particular, associado a uma história para a qual não temos correspondente na língua portuguesa. Refere-se à participação na coletividade, de modo a interferir e buscar contribuir nas decisões de caráter conjunto, embora nem sempre de interesse comum, ou seja, na condução política, no seu sentido lato

Para Alves (2019), o conceito de engajamento, apresentado nas obras de Sirinelli, é uma construção histórica que segue uma cronologia e se constitui por meio de metamorfoses e interações com contextos específicos. O autor destaca que o engajamento marca a caracterização do intelectual, sendo, do ponto de vista histórico, uma ferramenta passível de datação que possibilita o acompanhamento das mutações ao longo do tempo. Assim, ao colocar o engajamento no centro da caracterização do intelectual, ocorrem duas operações conjugadas: a vinculação do intelectual à atividade política e a compreensão da política como uma dimensão intrinsecamente cultural.

Cunha (2018) destaca que o engajamento intelectual não deve ser automaticamente interpretado como uma adesão às orientações ideológicas de um determinado regime político. Ele ressalta a importância de questionar o interesse e a necessidade que um regime específico possui em estabelecer relações com o intelectual, especialmente em regimes autoritários nos quais a oposição aberta é dificultada. Ao estudar um determinado intelectual, é crucial levar em consideração seu interesse em participar dos espaços políticos, pois isso pode repercutir em oportunidades e prestígio sociocultural. Como afirmado por Cunha (2019, p. 332): "Nessas relações, é necessário levar em conta uma série de aproximações, afastamentos e negociações que fazem com que os intelectuais possam gozar de certas margens de liberdade".

O engajamento, conforme a concepção de Sirinelli (1994), destacada por Alves (2019), é pensado como um fenômeno histórico que surge a partir de um contexto de criação e mediação cultural. Dessa forma, o engajamento é considerado como uma possibilidade de representação cultural. Como afirma Cunha (2018):

Mesmo reconhecendo tais dificuldades de contornos do objeto, Sirinelli (1986) estabelece uma tipologia tomada emprestada das abordagens sociológicas e políticas, não necessariamente excludentes: uma noção socialmente mais ampla de intelectuais, abarcando os chamados criadores e mediadores de

cultura, tais como jornalistas, escritores, professores, eruditos; uma noção mais estreita e qualitativa, envolvendo a atuação específica dos intelectuais enquanto sujeitos políticos do processo histórico, ou seja, o engajamento em lutas políticas.

Considerando o engajamento através da perspectiva do percurso histórico, ele deixa de ser um dado pronto e passa a ser analisado como uma atitude construída, influenciada por uma variedade de relações e circunstâncias. Isso possibilita que um determinado indivíduo seja estudado e investigado como um intelectual, afastando-se de discursos avaliativos, julgamentos e da mitificação da ideia de ser um intelectual. Para Alves (2019), essa abordagem instiga os historiadores a saírem de uma visão geral e estratosférica do meio intelectual, buscando uma pesquisa detalhada que reúna muitos dados antes de avançar para a interpretação.

Conforme Correa (2018), Sirinelli destacou a importância de uma definição precisa quanto aos métodos no desenvolvimento de uma história dos intelectuais, propondo um programa de investigação a ser seguido. Sob os pressupostos do engajamento para a caracterização do intelectual, que se constituem em três chaves de análises, como delineado por Alves (2019), a pesquisa sob a perspectiva da história dos intelectuais é balizada por: Itinerários intelectuais, redes de sociabilidade e geração. Essas três chaves estão inter-relacionadas, apresentando interfaces, no entanto, são categorias distintas.

Os itinerários intelectuais podem ser a reconstituição de uma caminhada individual ou de grupos que partilham de uma matriz em comum. Segundo Cunha (2018, p. 328) "Uma primeira noção proposta por Sirinelli é a de Itinerários, Em *Le Hasard* ou *La Nécessité* (1986), o historiador afirma que a revelação dos itinerários tornaria possível o desenho de mapas mais precisos dos grandes engajamentos intelectuais no século XX". Como afirmado por Correa (2018, p. 274):

O emprego da noção de itinerários permite não só a reconstituição como a interpretação de trajetórias de grupos de intelectuais, mapeando seus territórios de ação, seus engajamentos e filiações de naturezas estéticas, políticas e partidárias. Nesse sentido, um estudo que valorize os itinerários dá ao pesquisador a possibilidade de penetrar no mundo não só dos "grandes intelectuais" como também os de menor expressão em uma dada época.

É importante ressaltar a grande diferença entre o conceito de biografia, em um sentido mais tradicional, e o de itinerários intelectuais. Enquanto o primeiro tende a se concentrar na formação escolar do indivíduo, o segundo transcende essa abordagem ao

incorporar uma variedade de elementos que compõem o itinerário intelectual. "Na proposição de Sirinelli, os itinerários integram uma plataforma de reconstituição de trajetórias que se cruzam, incorporando elementos que ponham em relevo os encontros, as leituras, as posições institucionais, constituindo prosopografias" (Alves, 2019, p. 34).

Um estudo que utiliza os itinerários intelectuais como chave de análise em uma pesquisa histórica busca investigar as características de um indivíduo ou grupo em um determinado período ou contexto histórico. Essa abordagem não se concentra isoladamente no indivíduo, mas procura analisar características comuns, como status social, ocupação, origem, entre outros aspectos. Isso resulta em uma pesquisa complexa que não apenas examina o indivíduo, mas também os contextos nos quais ele está inserido. O objetivo é compreender padrões sociais, estruturas e dinâmicas coletivas e específicas que permeiam o local em questão.

Os itinerários intelectuais, quando explorados em um estudo da história dos intelectuais, devem ir além da simples revelação dos fatos. Exige-se, assim, uma interpretação aprofundada para que a noção de itinerários se torne um instrumento de investigação válido. Nesse sentido, Cunha (2018) alerta para a necessidade de cuidado com generalizações apressadas e aproximações duvidosas. É crucial abordar esses itinerários com a devida atenção à complexidade e nuances, evitando simplificações que possam comprometer a compreensão adequada do percurso intelectual.

É fundamental destacar que as outras duas chaves de análise, a sociabilidade e a geração, acrescentam à pesquisa histórica a possibilidade de superar uma simples descrição da trajetória do indivíduo. Elas corroboram com uma interpretação que se estende pelas diferentes nuances do contexto, permitindo uma compreensão mais ampla e contextualizada dos itinerários intelectuais. Ao considerar a sociabilidade e a geração, a pesquisa histórica pode explorar as relações e interações sociais, bem como os padrões e influências geracionais que moldam os itinerários dos intelectuais ao longo do tempo.

A segunda chave de análise em uma pesquisa na perspectiva da história dos intelectuais é a sociabilidade. Para Alves (2019), Sirinelli é creditado por conferir ao conceito de sociabilidade o estatuto de ferramenta indispensável de análise no estudo dos intelectuais. Enquanto nos itinerários intelectuais são considerados os elementos externos e sociais, a rede de sociabilidade é formada por decisões individuais, ou seja, a rede de sociabilidade emerge do gesto voluntário do indivíduo, introduzindo-se assim o elemento da escolha. Entretanto, nessas escolhas, existem tensões, dinâmicas de poder, assim como associações de interesses, como amizades e aproximações por aspectos convergentes.

A sociabilidade, conforme ressaltado por Cunha (2019), é um conceito essencial na vida política moderna e se configura como uma rica categoria para os historiadores dos intelectuais. Dessa maneira, a sociabilidade representa a convergência entre a família e a comunidade de pertencimento cívico e político. Essa interação entre as esferas familiar e social fornece uma compreensão profunda das complexas dinâmicas que influenciam a vida política dos intelectuais. Nesse sentido Cunha (2018, 275) afirma:

Essa "arqueologia" das estruturas de sociabilidade dos grupos intelectuais permite ao pesquisador desvendar as afetividades, as fidelidades e tensões, as tomadas de posições ideológicas e político-partidárias, as polêmicas e rupturas, as especulações e boatos em torno da vida pessoal e profissional dos homens de letras, os círculos de intelectuais em torno de uma figura de proeminência, o envolvimento em organizações estudantis, além da própria percepção que a sociedade de uma dada época faz dos intelectuais de seu tempo.

O termo "redes", no contexto da sociabilidade, refere-se às estruturas que acomodam o intelectual em um "pequeno mundo", orientado por motivações culturais e ideológicas que se unem em torno de um propósito comum (Oliveira-Júnior, 2017). As redes de sociabilidade devem ser analisadas não apenas com base em decisões individuais, como a escolha de uma escola, mas sim considerando o que define as adesões e dissensões, os "microclimas" (Alves, 2019). Nesses microclimas podem ser identificados as relações de poder que atravessam essa rede de sociabilidade, como afirma:

Denota, portanto, uma afinidade que é intelectual, mas também é política, no sentido mais amplo. Mas esse movimento gregatório do meio intelectual não pode ser pensado como expressão de ações puramente racionais. Simpatias, hostilidades, amizades e rancores, solidariedade e competição mesclam-se nas configurações e nos deslocamentos que marcam a rede de sociabilidade (Alves, 2019, p.35).

Para compreender como se formam as redes de sociabilidades, é crucial observar os pontos de encontro, os elos formados, os grupos e as associações que foram estabelecidos ao longo do tempo. Isso implica focar nas zonas de acordos e concordâncias que necessitam ser historicizadas nesse tipo de pesquisa histórica. Ao explorar esses pontos de convergência e as relações estabelecidas, é possível traçar de maneira mais completa e contextualizada os percursos intelectuais e as influências que moldam a trajetória de um indivíduo na esfera intelectual. Como Cunha (2018, p. 330) afirma:

"Assim, haveria as "redes" que "estruturam" e os "microclimas" que "caracterizam" um microcosmo intelectual particular".

O termo "microcosmo" refere-se à atividade e ao comportamento específicos do intelectual. Esse conceito engloba características particulares que definem a vida relacional do indivíduo dentro de seu ambiente intelectual, proporcionando uma compreensão mais detalhada e contextualizada de suas interações, influências e participações em grupos e redes sociais. O microcosmo, portanto, oferece uma lente mais focada para examinar a vida relacional e as dinâmicas específicas que permeiam a sociabilidade do intelectual.

O último conceito destacado para ser analisado em um estudo dos intelectuais é o de geração, o qual, segundo Alves (2019), se faz fundamental para iluminar os demais conceitos descritos anteriormente. Um cuidado crucial ao abordar essa chave analítica é que sua definição não deve se restringir a uma faixa etária determinada pela data de nascimento. É essencial também demarcar que não existe uma geração homogênea, "Toda geração é constituída de cortes decorrentes das mais diferentes fraturas que compões o momento social: fraturas de classes sociais; de pertencimentos regionais; de faixas de escolarização; de identificações ideológicas; de práticas culturais etc" (Alves, 2019, p. 36).

O conceito de geração pressupõe um corte histórico, e sua caracterização resulta de uma mudança, um desvio de rota, uma alteração no contexto social. Essas mudanças podem ser consideradas como os efeitos de eventos históricos de grande amplitude, provocadores de crises e de mudanças extremas, atuando como marcos detonadores de transformações. Como a mudança paulatina de paradigmas de uma sociedade, situada no cerne da criação de escolas especializadas para a escolarização de alguns grupos de pessoas com deficiência, como é o caso da Escola de Cegos do Pará.

Outra abordagem do conceito de geração envolve a detecção de transformações culturais que, de alguma forma, interferiram no desenho do meio intelectual. Essas transformações se apresentam como traços dissonantes em relação ao panorama que as antecedeu, aos paradigmas pré-estabelecidos daquela geração. Diferentemente da sociabilidade, que considera as influências sociais sobre o indivíduo, a perspectiva de geração leva em conta as influências do contexto histórico daquele período temporal, direcionando as análises para o ambiente social e suas influências. Essa abordagem destaca as mudanças culturais como elementos-chave na compreensão das características distintivas de uma geração de intelectuais.

As gerações não estão rigidamente definidas por uma quantidade específica de anos, mas são moldadas pelas ondas da história, podendo abranger recortes temporais mais longos ou mais curtos. O conceito de geração é fluido e dependente das mudanças significativas e dos eventos que caracterizam um determinado período. Essa flexibilidade permite que as gerações sejam compreendidas em termos de contextos específicos e das transformações culturais e sociais que ocorrem ao longo do tempo. Corroborando a esse pensamento Alves (2019, p. 37) afirma:

A nosso ver, a geração é a chave de interpretação que enfeixa as demais, permitindo levar a cabo o esforço de contextualização dos itinerários intelectuais e das redes de sociabilidade. Ela Auxilia o historiador a circunstanciar as escolhas, as possibilidades de formação intelectual, o terreno institucional, os espaços de circulação cultural, o impacto das inovações tecnológicas, cruzando os níveis local, nacional e internacional.

É importante ressaltar que o conceito de geração não serve como uma espécie de "chave métrica" para a análise da sociabilidade e dos itinerários intelectuais (Almeida, 2012). Deve-se considerar os efeitos da idade e dos fenômenos geracionais, observando a referência à "herança" geracional que se incorpora à identidade do intelectual. Em vez de ser uma medida estrita, a noção de geração oferece um contexto mais amplo para entender as influências e as dinâmicas que moldam a vida intelectual, considerando a interação entre os contextos históricos e individuais.

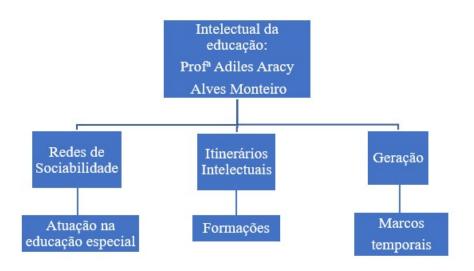
Ao conduzir uma pesquisa na perspectiva da história dos intelectuais, com foco nos elementos-chave de sociabilidade, itinerários intelectuais e geração, é crucial observar dois aspectos metodológicos essenciais. O primeiro refere-se ao entrelaçamento das três categorias, como evidenciado ao longo desta seção. Apesar de os três elementos de análise serem distintos e tratarem de âmbitos diferenciados na historização, é crucial tratá-los como zonas interdependentes. Eles devem se apoiar mutuamente, iluminando-se entre si para proporcionar uma compreensão mais holística e aprofundada do contexto intelectual em estudo.

O segundo aspecto importante a ser observado é que essa proposta analítica, por meio desses três conceitos supracitados, visa retirar o pesquisador de uma posição de fragilidade metodológica, contribuindo para uma análise em que o historiador conduza suas interpretações sobre o papel do intelectual na história partindo de um ponto já construído. Ao escolher um intelectual para investigar, o historiador parte de marcos e realizações no cenário público; portanto, essa escolha está impregnada de simbolismos.

A perspectiva analítica por meio dessas três categorias auxilia o pesquisador para que suas análises possam compreender as zonas de tensão, os caminhos e obstáculos que formam o sujeito investigado como intelectual. Isso proporciona uma base mais sólida para a interpretação das trajetórias e contribuições desses indivíduos na esfera intelectual.

Daí o risco de que esse ponto de partida tão impregnado de simbolismo interfira na narrativa elaborada a seu respeito, que possa assumir um formato retilíneo, em que as zonas de tensão, os recuos, as inflexões do percurso sejam minimizadas ou retiradas de cena. Sirinelli faz questão de frisar, em vários momentos de seus escritos, a importância de que o historiador se coloque "a montante, no curso do rio", percorrendo o seu caminho acidentado, atento às curvas, aos obstáculos e à forma de contorná-los, aos precipícios e aos trechos de calmaria. Para ele, tudo conta na compreensão de como os sujeitos se transformam em intelectuais. (Alves, 2009, p. 33-34).

Com base nos aspectos metodológicos que fundamentaram minha pesquisa, organizei as categorias analíticas dessa pesquisa em conformidade ao objeto de estudo investigado, como vemos na figura 1:



Fonte: Autora, 2024.

FIGURA 1. Objeto de pesquisa e as categorias analíticas

Além das redes de sociabilidade, itinerários intelectuais e geração, Alves (2009) enfatiza que as pesquisas que adotam a abordagem da história dos intelectuais podem ser enriquecidas com o conceito de culturas políticas. Para o autor "As culturas políticas manifestam-se como um amálgama de múltiplas temporalidades, que confluem para disputas que são mais abrangentes e abarcam no seu substrato as próprias disputas ideológicas" (Alves, 2009, p. 37). Nesse contexto, a pesquisa direciona sua atenção para

os alicerces de regimes, práticas e valores que moldaram comportamentos coletivos, bem como as escolhas individuais. Essa abordagem amplia a compreensão da atuação dos intelectuais na história política e social, considerando as influências mais amplas das culturas políticas em suas trajetórias e contribuições.

Pensar a investigação por meio dessas perspectivas próprias da história dos intelectuais reverbera na compreensão da ação dos sujeitos, ação essa imersa na totalidade dos contextos, nos impactos de acontecimentos que repercutem na sensibilidade partilhada, em que se abala crenças, valores, fortalecendo tendência, entre outros.

Outro aspecto relevante em um estudo com base na história dos intelectuais é o impacto diferenciado das tecnologias de comunicação, que exerciam uma forte influência na emergência e configuração das políticas. O avanço e a disseminação das tecnologias de comunicação ao longo do tempo desempenharam um papel significativo na formação de opiniões, na disseminação de ideias e na interconexão de redes intelectuais.

A história dos intelectuais, ao considerar essas dinâmicas tecnológicas, permite uma análise mais abrangente das interações entre os sujeitos, das mudanças nas formas de comunicação e do impacto dessas transformações no cenário político e cultural. "As mutações implícitas nas passagens do texto escrito à audição do rádio, desta à visualização televisiva, depois computadorizadas, trouxeram embutidas sucessivas ampliações das redes de contato, trocas culturais e constituição de públicos" (Alves, 2009, p. 38).

Certamente, os meios difusores desempenham um papel crucial no estudo da geração, formação e sociabilidade do intelectual. Ao considerar a presença da professora Adiles Monteiro em diferentes artigos de jornais, percebe-se como esse meio difusor foi fundamental para documentar e disseminar suas contribuições, formação e atuação na área da educação especial. A análise desses materiais permitiu uma compreensão mais detalhada das interações sociais, do contexto em que ela estava inserida e do impacto de suas ações na comunidade educacional. A história dos intelectuais, nesse contexto, amplia sua abordagem ao incorporar a influência dos meios de comunicação na construção e difusão das trajetórias intelectuais.

O enfoque de Sirinelli (2003) sobre as repercussões dos movimentos nacionais nas realidades locais e regionalizadas é um aspecto relevante para os estudos da história dos intelectuais. Este enfoque alinhou-se diretamente com a minha investigação, fortemente marcada por movimentos nacionais que impactaram diretamente o contexto da educação especial no estado do Pará. Esses movimentos abrangeram desde questões

relacionadas à formação especializada até aspectos de investimento público. A análise dessas influências nacionais e sua interação com as dinâmicas locais enriquece a compreensão da atuação da professora Adiles Monteiro e suas contribuições no contexto específico em que estava inserida. A esses aspetos Alves (2009, p. 40) nos chama a atenção para:

[...] a armadilha de se desconsiderar as especificidades nacionais e locais dos processos que ele denomina de "transferência cultural", pressupondo univocacidade na recepção, como se houvesse homogeneidade nos meios em que as ondas de cultura política espraiaram-se e repercutiram.

Corroborando ao pensamento de Alves (2009), Cunha (2018) nos alerta a necessidade imperativa em "descer" para os estratos intermediários daqueles que adquiriram menos "notoriedade" em vida na historização dos fatos, o que o autor afirmar ser denominado por Sirinelli como "éveilleurs" que significa "aqueles que despertam".

Considerar as regionalidades em detrimento dos movimentos nacionais, produtores gerais de correntes de pensamento, faz com que o pesquisador direcione seus esforços para a compreensão das redes de sociabilidades do intelectual, conectando-as com os centros dominantes. Isso coloca o intelectual no centro da mediação das produções culturais do país, destacando sua influência e papel na articulação entre as dinâmicas regionais e as correntes de pensamento mais amplas. Essa abordagem proporciona uma perspectiva mais rica e contextualizada sobre o papel do intelectual, considerando as nuances e interações específicas de sua atuação em determinado contexto regional.

A perspectiva da história dos intelectuais visa nos permitir ultrapassar leituras lineares e perceber inflexões nas trajetórias de sujeitos que vivenciaram uma matriz comum, quando se reconstrói a genealogia de sua formação. Poder religioso e poder militar possuem, na história brasileira, uma força de intervenção na constituição do meio intelectual que não pode ser desprezada, como tem demonstrado a historiografia produzida a partir do último cartel do século XX (Alves, 2009, p. 45).

A adoção das ferramentas teórico-metodológicas da história dos intelectuais contribuiu significativamente para o estabelecimento de diálogos imprescindíveis entre as especificidades do processo histórico investigado nesta tese, possibilitaram a apreciação das especificidades dos contextos sociais, econômicos e políticos que moldaram a trajetória da professora Adiles Monteiro como uma intelectual da educação. Essa abordagem enriqueceu a compreensão de seu papel na história, destacando suas contribuições e inserções nos contextos mais amplos em que estava inserida.

A utilização da história dos intelectuais como abordagem metodológica implicou na articulação espaço-temporal, por meio das ações da professora Adiles Monteiro e das culturas políticas. Minha tese desvelou as camadas dos eventos relacionados ao meu objeto de investigação, identificando as contribuições significativas dessa professora que impactaram de maneira significativa a educação especial no Pará e toda uma geração. Portanto, defendo nesse trabalho a tese que sua produção intelectual refletiu na sistematização do acesso à cultura, na organização da escolarização das pessoas com deficiência visual, introduzindo esse público aos conhecimentos científicos, valores e habilidades, bem como a diferentes conhecimentos culturais.

Após estabelecer as demarcações teórico-metodológicas da minha tese, apresento na subseção seguinte o movimento de trabalho investigativo por mim realizado. De acordo com Minayo (2012) a pesquisa qualitativa tem quatro etapas que formam a investigação, denominadas por ela como ciclo da pesquisa, esses quatro momentos investigativos não são formados linearmente, mas configuram para a autora como momentos inerentes a pesquisa, são eles: 1. Fase exploratória; 2. O trabalho de campo; 3. Análise e o tratamento dos dados; 4. Revisão bibliográfica.

## 2.1.1 Fase exploratória

A fase exploratória, mola propulsora desta investigação, abrangeu a elaboração do projeto de pesquisa e dos procedimentos de preparação necessários para a entrada em campo. Durante esse período, foram definidos o objeto de investigação, as escolhas teórico-metodológicas e realizados levantamentos preliminares para avaliar a exequibilidade da pesquisa. Além disso, foram conduzidas buscas nas plataformas de teses e dissertações para confirmar o ineditismo do projeto, bem como visitas a órgãos e bibliotecas públicas, entre outros. Essa etapa iniciou-se no primeiro ano da pesquisa e continuou até final de 2023. Nesse sentido ao falar dos diferentes momentos dessa etapa da pesquisa Minayo (2012, p. 32) afirma:

Compreende várias fases da construção de uma trajetória de investigação:

- a) a escolha do tópico de investigação;
- b) a delimitação do problema;
- c) a definição do objeto e dos objetivos;
- d) a construção do marco teórico conceitual;
- e) a escolha dos instrumentos de coleta de dados;
- f) a exploração de campo.

A fase da pesquisa exploratória, conforme destacado por Minayo (2012), assume um papel crucial no desenvolvimento da pesquisa, sendo considerada um dos momentos mais significativos. A condução dessa fase sem rigor pode acarretar grandes dificuldades para a investigação. Durante essa etapa, atividades como os levantamentos de dados no portal do INEP, exemplificam o processo exploratório, que, como o próprio termo sugere, envolve um movimento de exploração.

Nesse sentido, esse estágio da pesquisa foi caracterizado pela busca da exequibilidade investigativa, incluindo o questionamento acerca da relevância e contribuição que minha proposta de pesquisa representava. Esse momento crucial permitiu ao pesquisador levantar diferentes questionamentos e avaliar a pertinência de meu objeto de estudo. A exploração cuidadosa nessa fase inicial foi fundamental para estabelecer as bases da pesquisa, questionando e delineando com precisão os objetivos e abordagens a serem adotadas. Como é afirmado por Minayo (2012, p. 32):

Então, quando termina a *fase exploratória* de uma pesquisa? Formalmente, a fase exploratória termina quando o pesquisador definiu seu objeto de pesquisa, construiu o marco teórico conceitual a ser empregado, definiu os instrumentos de coleta de dados, escolheu o espaço e o grupo de pesquisa, definiu a amostragem e estabeleceu estratégias para entrada no campo.

A fase exploratória, como salientado, exige considerável empenho, necessitando ser abordada de maneira abrangente, disciplinada e crítica. Essa etapa requer uma prática sistemática, estabelecendo um diálogo reflexivo entre a teoria e o objeto definido, além de abordar devidamente o estado do conhecimento do problema de pesquisa. O desenvolvimento da minha pesquisa exploratória é evidenciado ao longo da introdução deste texto e da presente seção.

Ao conduzir a pesquisa exploratória, busquei uma compreensão mais profunda do meu objeto de estudo, explorando os contextos teóricos e metodológicos pertinentes. A prática crítica e reflexiva foi fundamental para refinar e delimitar a pesquisa, estabelecendo conexões significativas entre a teoria existente e o objeto de estudo proposto. Essa abordagem cuidadosa na fase exploratória proporcionou uma base sólida para as etapas subsequentes da pesquisa.

Essa fase crucial da minha pesquisa se encerrou no final do primeiro semestre de 2023, uma vez que alcancei os objetivos esperados neste momento investigativo que me

preparou para dar os primeiros passos em direção à pesquisa de campo, conforme será discutido no tópico seguinte.

# 2.1.2 Trabalho de campo: características da pesquisa e produção de dados

O trabalho de campo diz respeito a prática empírica que se dá a partir da fase exploratória da pesquisa, diz respeito a realização dos instrumentos de pesquisa escolhidos e da coleta dos dados investigativos.

A etapa inicial de coleta de dados teve início em 2023, impulsionada pelas disciplinas do primeiro ano do doutorado e pelo contexto da pandemia de COVID-19 que limitou as atividades presenciais nos anos anteriores. A retomada gradual das atividades permitiu uma ida segura a campo, seguindo rigorosas medidas de biossegurança. Inicialmente, busquei dados preliminares na biblioteca do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, a procura da dissertação de mestrado da professora Adiles Monteiro, que atuou por muitos anos nessa instituição. No entanto, não foi possível localizar nem sua dissertação, nem documentos relacionados à sua contribuição para a institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência visual no Pará nesse primeiro momento.

No segundo passo da pesquisa de campo, visitei o escritório da professora Adiles Monteiro, contando com a presença de meu orientador e uma colega de doutorado, essa ida a campo em busca de documentos que validassem minha investigação se deu em abril de 2023. Juntos, buscamos documentos que pudessem evidenciar a participação e contribuição da professora no processo de institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência visual no estado do Pará. Essa etapa foi crucial para obter informações mais específicas e aprofundadas sobre os aspectos da formação e atuação da professora.

Durante essa ida a campo, encontramos numerosos documentos que destacavam a atuação profissional da professora Adiles Monteiro com alunos com deficiência visual. Além disso, identificamos materiais desenvolvidos por ela, medalhas em reconhecimento à sua contribuição para a escolarização desse público, e diversos outros documentos relevantes para a pesquisa. Essa coleta de dados foi essencial para compreender mais detalhadamente o impacto e a trajetória da professora na área da educação especial no Pará.

O outro movimento de pesquisa de campo, foi a busca por registros online da professora Adiles Monteiro em que encontrei o curso que ela participou na Fundação Getúlio Vargas em 1953, junto com a documentação de seu vínculo com essa instituição. Esses registros online proporcionaram uma visão mais abrangente sobre sua formação, corroborando para a construção de seus itinerários intelectuais.

Ao compartilhar informações com colegas envolvidas em pesquisas históricas sobre a educação especial no Pará, identifiquei notícias de jornal que mencionavam a professora Adiles Monteiro como uma referência na escolarização de pessoas com deficiência visual. Além disso, localizei uma entrevista concedida por ela a um jornal local sobre a escolarização desse público.

Parte da minha pesquisa de campo envolveu a visita ao memorial da Assembleia Legislativa do Pará (ALEPA), onde busquei por documentos oficiais que pudessem confirmar a contribuição da professora Adiles Monteiro no processo de institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência visual no estado. Realizei duas visitas, examinando as atas da Assembleia no período da década de 1950, marcando o início desse processo. No entanto, durante essa pesquisa, não encontrei documentos específicos com o nome da professora Adiles Monteiro, embora tenha obtido informações relevantes sobre o contexto educacional da época.

Além disso, realizei pesquisas na biblioteca pública do Centro Cultural e Turístico Tancredo Neves (CENTUR) para buscar notícias em jornais da década de 1950 que pudessem fornecer informações relevantes para responder às minhas questões de pesquisa. Durante essa busca, encontrei duas notícias que mencionavam a professora Adiles Monteiro. Essas visitas à ALEPA e ao CENTUR ocorreram no segundo semestre de 2023.

Esses movimentos de campo e levantamentos documentais foram organizados em quadros para categorização e análise posterior. Como será apresentado no subtópico seguinte.

# 2.1.3 Análise e o tratamento dos dados: demarcações teóricas-metodológicas da análise

A terceira etapa do ciclo de pesquisa, conforme Minayo (2012), é a análise e tratamento dos dados empíricos e documentais. Nessa fase, são realizados os procedimentos de valoração dos dados produzidos. As ações desempenhadas por mim

buscaram compreender, interpretar e articular os dados empíricos à teoria, integrando assim os aspectos práticos e conceituais da pesquisa. No subtópico atual, apresento algumas demarcações teórico-metodológicas que nortearam as análises desta tese, as quais serão detalhadas na seção quatro deste relatório final.

É importante destacar que, mesmo que as etapas e momentos da pesquisa sejam descritos objetivamente, a pesquisa qualitativa é dinâmica, e os dados se comunicam diretamente com o pesquisador. Isso confere à investigação um caráter flexível, tornando as etapas e momentos menos rígidos e lineares. À medida que os dados se revelam, as escolhas metodológicas podem ser ajustadas em resposta às informações trazidas por eles, uma vez que ambos, dados e metodologia, estão diretamente inter-relacionados. Essa interação dinâmica enriquece o processo de pesquisa e permite uma abordagem mais adaptativa e sensível ao contexto em questão.

Conforme Minayo (2012), a análise de conteúdo é composta por três etapas distintas. A primeira etapa refere-se à ordenação dos dados, envolvendo a organização inicial das informações coletadas. Na segunda etapa, realiza-se a classificação desses dados, categorizando e estruturando os elementos relevantes. Por fim, a terceira etapa corresponde à análise propriamente dita, na qual ocorre a interpretação, identificação de padrões e significados subjacentes aos dados. Essas etapas proporcionam um método sistemático para compreender e extrair significado dos conteúdos analisados, contribuindo para uma abordagem fundamentada na pesquisa qualitativa.

Meu objetivo, ao optar pela técnica de tratamento de dados da análise de conteúdo, foi estabelecer um diálogo crítico com os dados obtidos na pesquisa de campo. Essa escolha visou triangular as informações coletadas, integrando-as de maneira significativa com a revisão de literatura, os documentos levantados, e os contextos políticos, sociais e culturais pertinentes ao período histórico que investiguei.

O propósito foi criar uma sinergia entre os dados empíricos, os conhecimentos teóricos existentes e a realidade específica da pesquisa. Essa abordagem permitiu a construção de um trabalho historicamente situado. Nesse sentido Gamboa (2006, p. 101) afirma:

A compreensão de um fenômeno só é possível com relação à totalidade à qual pertence (horizonte de compreensão). Não há compreensão de um fenômeno isolado; uma palavra só pode ser compreendida dentro de um texto, e este, num contexto. Um elemento é compreendido pelo sistema ao qual se integra e, reciprocamente, uma totalidade só é compreendida em função dos elementos que a integram.

A aplicação da análise de conteúdo, conforme destacado por Franco (2008), revelou-se uma ferramenta demasiadamente pertinente para a investigação dos conteúdos manifestos e ocultos presentes nos dados de minha pesquisa. Essa abordagem possibilitou uma análise sólida, incorporando significado e estabelecendo vínculos teóricos. Se constituiu além da simples classificação e quantificação, permitindo uma compreensão mais profunda das entrelinhas da mensagem. Destaca-se, no entanto, que a contextualização desempenha um papel fundamental, sendo considerada um requisito básico e um "pano de fundo" essencial para assegurar a relevância dos resultados obtidos na pesquisa. Ao contextualizar os dados, a análise de conteúdo adquire uma dimensão mais ampla, proporcionando uma interpretação mais abrangente e uma compreensão holística dos fenômenos estudados.

Para a análise dos dados desta pesquisa, optei pela análise de conteúdo, pois acredito que essa técnica permite uma representação rigorosa e objetiva dos conteúdos, através de inferências interpretativas. Esta escolha está alinhada aos quadros teóricos que selecionei para conduzir a pesquisa, visando promover, ao final da investigação, uma compreensão mais ampla, subjetiva e contextualizada do objeto de estudo.

Para Minayo (2013), como afirmado anteriormente, a análise de conteúdo pode ser dividida em três momentos distintos, que são: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise compreende a fase inicial de organização, na qual se estabelece um programa flexível e preciso de análise. Seu objetivo é tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais. O segundo momento consiste na exploração do material, uma fase muitas vezes fastidiosa que envolve principalmente as operações de codificação e ordenação do material. Por fim, temos o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Neste estágio, os resultados brutos são processados para se tornarem significativos e válidos, permitindo a criação de quadros de resultados que condensam e expõem as informações fornecidas pela análise.

Tratar o material é codificá-lo, essa codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos, que permite atingir uma representação de conteúdo. Esse processo compreende em três etapas: a) Unidades de registo e de contexto; b) Categorização; c) Inferência.

O primeiro movimento de organização dos dados que realizei foi o de criar uma tabela e transcrever a lista de materiais que iriam compor minhas análises. Nessa organização agrupei os materiais em quatro grupos, que foram: Formação; Atuação profissional; Produção acadêmica e reconhecimento social e midiático. O primeiro grupo está voltado aos itinerários formativos da professora Adiles Monteiro, conforme o quadro 2:

**OUADRO 2. Professora Adiles Monteiro e seus itinerários formativos** 

N°	DOCUMENTO	CURSO	ANO
1.	Histórico	Histórico do curso de magistério primário	1947
2.	Diploma	Diploma de professora do magistério primário 2° ciclo	
3.	Diploma	Diploma em Bacharel em pedagogia	1958
4.	Certificado	Certificado de participação do curso sobre "terapêutica ocupacional" promovido pelo centro de estudos do Hospital Juliano Moreira	1967
5.	Certificado	Certificado da secretaria de estado de educação e cultura pela participação no curso intensivo de psicometria	1969
6.	Certificado	Certificado da secretaria de estado de educação pela participação no curso de atualização para técnicos e professores em ed. de deficientes visuais	1970
7.	Atestado	Atestado de participação do I simpósio entre escola primaria e escola média como membro, apresentando o documento intitulado "o escolar – problemas de sua adaptação à escola média.	1971
8.	Certificado	Certificado de participação do curso de orientação fisioterápica do excepcional realizado pela APAE	1972
9.	Certificado	Certificado de participação no ciclo de palestras sobre "paralisia cerebral" realizado pela APAE	1972
10.	Declaração	Declaração de ingresso no curso de mestrado da Universidade Federal Fluminense	1977
11.	Histórico	Histórico escolar do curso de mestrado	1979
12.	Certificado	Certificado de participação do curso de estrutura e funcionamento de 3° grau	1979

Fonte: Autora, 2024.

Podemos preliminarmente e de forma direta identificar o percurso formativo da professora Adiles Monteiro com base nos documentos mencionados. Sua trajetória como educadora teve início em 1947, quando frequentou o curso de magistério primário, concluindo o segundo ciclo em 1948. Posteriormente, em 1958, obteve seu bacharelado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. A partir desse momento, é possível

observar sua constante busca por aprimoramento ao participar de diversos cursos, incluindo psicometria, terapêutica ocupacional e paralisia cerebral, além de capacitações para técnicos e professores relacionadas à deficiência visual. Em 1977, ingressou no mestrado, culminando na elaboração de uma dissertação sobre a adaptação de alunos com deficiência visual.

A organização por categorias desses documentos nos permite uma visão superficial dos trajetos formativos da professora Adiles Monteiro. No entanto, a pesquisa que desenvolvi buscou um aprofundamento maior em suas análises, como está detalhado na seção quatro desta tese. Neste subtópico, apresento apenas o movimento inicial da organização dos documentos que compuseram minha investigação.

A segunda categoria organizativa dos documentos que delimitei foi em relação a atuação profissional da professora Adiles Monteiro, como apresento no quadro 3:

QUADRO 3. Professora Adiles Monteiro e sua atuação profissional

1.	Certificado	Certificado de Exercício no magistério primário	1947
2.	Ato n° 333	Portaria que admite professora adiles ao cargo de 1° adjunto para servir no Instituto de seleção e orientação profissional da Fundação Getúlio Vargas	1960
3.	Declaração	Declaração que a professora adiles foi funcionária do banco da Amazônia no período de 1964 a 1971 na escola primaria "Jarbas passarinho"	1971
4.	Atestado	Atestado que a professora lecionou a disciplina psicologia da educação (infância) no centro de educação da UFPA	1972
5.	Declaração	Declaração de orientadora pedagógica no curso de treinamento básico de professores do ensino médio	1973
6.	Declaração	Declaração que a professora lecionou a disciplina didática geral no curso de treinamento básico de professores do ensino médio	1973
7.	Atestado	Atestado que a professora atuou como docente da disciplina psicologia da educação no centro de educação da UFPA	1973
8.	Atestado	Atestado que a professora lecionou na cadeira de psicologia para os alunos do curso de serviço social da UFPA	1973
9.	Atestado	Atestado de docência das disciplinas teoria de orientação educacional e métodos de orientação educacional no curso de pós-graduação no instituto de educação do estado do Pará	1973
10.	Atestado	Atestado de coordenação do curso de formação de professor de 1° grau – deficientes auditivos e visuais no centro de educação da UFPA	1973
11.	Portaria	Portaria autorizando o afastamento da professora para cursar o mestrado da secretaria de educação do estado, onde a professora aparece com o cargo de professora especializada lotada no centro de educação especial	1977
12.	Portaria	Progressão vertical pela universidade federal do Pará	1985
13.	Portaria	Portaria de aposentadoria pela secretaria de estado de educação, do centro de educação especial	1986
14.	Diário oficial	Publicação da aposentadoria pelo estado	1986
15.	Diário oficial	Publicação da aposentadoria pela UFPA	1992

Fonte: Autora, 2024.

A carreira da professora Adiles Monteiro teve início em 1947, quando iniciou sua atuação como professora no magistério primário. Em 1960, foi admitida na Fundação Getúlio Vargas, onde trabalhou no Instituto de Seleção e Orientação Profissional. Entre 1964 e 1971, desempenhou suas funções como funcionária do Banco da Amazônia na Escola Primária "Jarbas Passarinho". Em 1972, tornou-se professora na Universidade Federal do Pará, lecionando a disciplina de Psicologia da Educação com foco na infância. No ano seguinte, em 1973, assumiu o cargo de orientadora pedagógica no Curso de Treinamento Básico de Professores do Ensino Médio.

Em 1973, a professora Adiles Monteiro assumiu a docência na disciplina "Teoria de Orientação Educacional e Métodos de Orientação Educacional" no curso de pósgraduação do Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP). No mesmo ano, foi designada coordenadora do curso de formação de professores do primeiro grau voltado para a educação de deficientes auditivos e visuais, realizado no Centro de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Em 1977, a professora Adiles Monteiro se afastou do exercício da docência para realizar seu mestrado. Conforme indicado no documento número onze do quadro 3, nesse mesmo ano, ela estava lotada no cargo de professora especializada no Centro de Educação Especial.

Em 1986, a professora Adiles Monteiro se aposentou pelo Estado como professora especializada, e em 1992 se aposentou na UFPA como professora do nível superior. Para visualizarmos melhor esse movimento de atuação profissional, organizei uma linha do tempo com as principais instituições em que a professora Adiles trabalhou.

QUADRO 4. Principais Instituições de atuação profissional e o ano de ingresso

1947	1953	1960	1964	1972	1973
Magistério	Estado do Pará-	,	Banco da	UFPA	IEEP
Primário	professora	Getulio	Amazônia		
	Especializada	Vargas			

Fonte: Autora, 2024.

O percurso profissional da professora Adiles Monteiro, conforme o quadro 4, nos é revelado que há indícios de sua participação na educação especial no Estado do Pará a partir da década de 1950, seja na coordenação de um curso para formação de professores sobre deficiência visual, seja em sua lotação como professora especializada no Centro de Educação Especial.

QUADRO 5. Professora Adiles Monteiro e Produção intelectual

1.	Entrevista	Entrevista ao jornal "Provincia do Pará" sobre uma experiencia em educação de deficientes visuais	1969
2.	Relatório	Relatório de atividades do mestrado	1978
3.	Relatório	Relatório de atividades do mestrado	
4.	Apostila	Documento de apresentação da atuação na educação especial no Pará, aparentemente por ela escrito, falando de sua contribuição para as pessoas com deficiência visual no estado.	N. D.
5.	Apostila	Plano de curso realizado pela professora sobre tecnologias educacionais em treinamento	N. D.
6.	Atividade	Atividade desenvolvida no nível superior com o conto "a terra dos cegos"	N. D.
7.	Monografia	Dissertação de mestrado concluída	1982

Fonte: Autora, 2014.

Podemos observar no quadro 5 os materiais concretos de produção intelectual da professora Adiles Monteiro. Em 1969, ela participou de uma entrevista no "Provincia do Pará", na qual compartilhou sua experiência de ensino com alunos com deficiência visual no Instituto Alvares de Azevedo. Durante a entrevista, discutiu as possibilidades e desafios enfrentados na escolarização desse público.

Entre 1978 e 1980, foram registrados os relatórios desenvolvidos durante o mestrado realizado pela professora na Universidade Federal Fluminense. Esses relatórios detalham os caminhos percorridos pela professora ao longo do curso de mestrado, os quais refletiram em sua dissertação intitulada "Adaptação do Deficiente da Visão". Na dissertação, a professora investigou a adaptação dos alunos com deficiência visual egressos do Instituto José Alvares de Azevedo.

Encontrei também em seu acervo pessoal algumas apostilas elaboradas pela professora para os cursos que coordenava e as disciplinas que ministrava, conforme observado no quadro cinco, que abordam o ensino para alunos com deficiência visual. Embora esses documentos não estejam datados, é possível situá-los temporalmente por meio de indícios, como termos e siglas dos órgãos presentes neles. Esses produtos intelectuais nos fornecem pistas sobre os conhecimentos compartilhados naquele contexto social sobre a escolarização de alunos com deficiência visual.

O último quadro da organização preliminar dos documentos que constituíram as análises desta pesquisa refere-se ao reconhecimento social e midiático da professora Adiles Monteiro por suas contribuições sociais, para o ensino e para a escolarização de alunos com deficiência visual, como vemos no quadro 6:

QUADRO 6. Professora Adiles Monteiro e o Reconhecimento Social e Midiático

1.	Reportagem	Reportagem sobre um aluno cego em que a professora	1955
		adiles é mencionada como professora do alvares de	
		Azevedo e em que é afirmado que ela participou da	
		formação no Instituto Benjamin Constam	
2.	Entrevista	Entrevista ao jornal "Provincia do Pará" sobre uma	1969
		experiencia em educação de deficientes visuais	
3.	Diploma	Diploma de honra ao mérito pelo instituto de educação	1969
		estadual do Pará pelos relevantes serviços prestados a causa	
		do ensino nesse estabelecimento.	
4.	Placa de mérito	Placa de honra e mérito da associação dos deficientes	
		visuais do Pará	
5.	Charge	Charge das professoras do PICD liberadas para o mestrado	N.D.
6.	Placa de homenagem	Placa de homenagem pelas atividades desenvolvidas na	1992
		UFPA	

Fonte: Autora, 2024.

Como podemos observar no quadro acima, a trajetória profissional da professora Adiles foi amplamente reconhecida, tanto pela mídia local da época, quanto pelo reconhecimento de suas contribuições nas instituições em que esteve vinculada. Em 1985, recebeu uma placa de honra e mérito da Associação dos Deficientes Visuais do Pará, em reconhecimento às suas valiosas contribuições para a instituição, o que evidencia a relevância social do trabalho educacional exercido para as pessoas com deficiência visual.

A professora Adiles Monteiro recebeu outras homenagens ao longo de sua carreira, que destacam seu excepcional trabalho como professora e intelectual da educação, conforme observado no quadro seis. O documento número cinco, listado no quadro 6, refere-se a uma charge que aborda artisticamente sobre um programa de formação de professores do Governo Federal e o privilégio que foi participar do mesmo para a realização do mestrado da professora. Mesmo que não datado, este documento pode ser situado no contexto histórico, pois trata-se de um programa que marcou a história da formação de professores no Brasil. Portanto, configurou-se como um documento importante para compor as unidades de registro para a contextualização da minha investigação.

A organização dos materiais de análise em quadros faz parte do tratamento preliminar da técnica da análise de conteúdo realizada por mim ao longo desta pesquisa. A análise de conteúdo é um método complexo de análises e compreende processos com um extremo rigor científico, a pesquisa que desenvolvi, está assentada em uma concepção crítica e dinâmica, própria da história social, entendida como uma construção real de toda

a sociedade, expressão da existência humana, que em cada momento histórico elabora e desenvolve as "representações sociais", entre o dinamismo interacional da linguagem, pensamento e ação (Franco, 2005), sendo assim uma técnica de análise de dados de extrema pertinência para o desenvolvimento da pesquisa.

Apresentei ao longo dessa seção minhas delimitações teóricas-metodológicas. As análises propriamente ditas serão apresentadas na seção quatro, onde podemos visualizar a sistematização e correlação entre a abordagem da história dos intelectuais e suas categorias analíticas, com a proposta de análise de conteúdo proposta por Franco (2005), que foram os dois vieses analíticos principais que sustentaram minhas inferências nesta tese.

Demarcado teórico-metodologicamente o ponto de partida das minhas análises, é relevante destacar o movimento realizado na revisão bibliográfica, fundamental para embasar as abordagens analíticas investigativas. Assim, no próximo subtópico, exponho o processo de revisão bibliográfica que fundamentou minha tese.

## 2.1.4 Revisão bibliográfica: fase transversal da pesquisa

A etapa de revisão bibliográfica, conforme descrita por Minayo (2012), consiste no levantamento teórico que fornece subsídios para uma melhor compreensão do fenômeno investigado. Esta etapa é uma das mais extensas da pesquisa, pois ocorre ao longo de todo o processo de investigação. Embora possa ser mais intensa no início do estudo, à medida que os dados são coletados e as categorias investigativas começam a se definir, é necessário um aprofundamento teórico contínuo que guia as lentes analíticas do pesquisador.

Considerando que meu objeto de pesquisa é a "participação da professora Adiles Aracy Alves Monteiro no processo de institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência visual no Pará", delimitei como categorias teóricas do meu levantamento bibliográfico, no intuito de revisar o que já foi produzido teoricamente, as seguintes categorias:



Fonte: Elaborada pela Autora, 2023.

FIGURA 2. Categorias Teóricas da Pesquisa

Levando em consideração o tema da pesquisa e o objeto de investigação por mim delimitado, defini, no início do levantamento bibliográfico, categorias teóricas para nortear minha revisão. O embasamento da seção teórica foi estruturado em torno da categoria guarda-chuva "história da educação especial". A partir dessa perspectiva, busquei produções teóricas que abordassem a história da educação especial em níveis internacionais, nacionais e estaduais. A categoria "história dos intelectuais" atravessa as demais categorias teóricas, se fazendo necessário assim, compreender esse viés metodológico e as bases epistemológicas desse tipo de investigação.

A partir do meu objeto de estudo, foi imprescindível realizar um levantamento e revisão bibliográfica sobre a história da escolarização das pessoas com deficiência visual, que subsidiou a discussão e as escolhas epistemológicas delimitadas para fundamentar a pesquisa.

Feito o mapeamento das categorias teóricas, realizei uma busca online por artigos e livros que tratassem das categorias por mim elencadas. Utilizei a plataforma "Google acadêmico" para identificar esses materiais.

Em relação aos artigos, priorizei aqueles que estavam em revistas avaliadas pelo Qualis da CAPES. Quanto aos livros identificados, alguns estavam disponíveis em formato PDF, enquanto outros não estavam acessíveis online. Nesses casos, adquiri os exemplares por meio de sites de compra de livros para compor meu acervo pessoal.

QUADRO 7. Livros sobre: História da Educação Especial, História da Educação de Pessoas com Deficiência Visual, História dos Intelectuais da Educação.

TÍTULO DA OBRA	AUTOR	ANO
Educação especial no Brasil: história e políticas públicas	Marcos J. S Mazzotta	2011
Fundamentos de educação especial	Marcos J. S Mazzotta	1982
A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI	Gilberta S. de Martino Jannuzzi	2012
As Pessoas com Deficiência na História do Brasil: uma trajetória de silêncios e gritos!	Emílio Figueira	2021
Educação inclusiva no Brasil: História, gestão e políticas	Ivan Vale de Souza	2019
Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos	Aline Maira da Silva	2010
O lugar da pessoa com deficiência na história: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária	Gustavo Martins Piccolo	2022
História da pessoa com deficiência: da antiguidade ao início do século XXI	Lúcia de Araujo R. Martins	2015
História e Teoria Social	Peter Burke	2012
História da educação, intelectuais e instituições escolares	Jose Luis Sanfelice; João Carlos da, Silva; Eraldo Leme, Batista	2016
Educação na História: Intelectuais, Saberes e Ações Instituintes	Arlette Medeiros, Gasparello; Heloisa de Oliveira Santos, Villela	2016

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Os livros citados no quadro 7 apresentam aspectos sobre a história da educação especial em um parâmetro internacional e nacional, bem como sobre a história da educação das pessoas com deficiência visual e sobre história dos intelectuais da educação. Nessas obras constam conceitos, caracterizações e problematizações acerca dessas categorias teóricas.

Além dos livros, também juntei ao meu levantamento bibliográfico artigos que discutem teoricamente as categorias por mim elencadas. Dessa maneira, apresento os principais artigos que compõe meu levantamento bibliográfico.

QUADRO 8. Artigos sobre: História da Educação Especial, História da Educação de Pessoas com Deficiência Visual, História dos Intelectuais da Educação

TÍTULO DA OBRA	AUTOR	ANO
Os estudos sobre os intelectuais brasileiros e os modelos franceses: constituição, problemas, abordagens, diálogos e historiografia	Diogo Arruda Carneiro da Cunha	2018
Contribuições de Jean-François Sirinelli à história dos intelectuais da educação	Claudia Alves	2019
Notas sobre o estudo dos intelectuais: as contribuições teóricas de Bourdieu para o estudo de trajetórias intelectuais de agentes e instituições	Jefferson Teles Martins	2020
Ensaio sobre as contribuições teórico-metodológicas de Jean François Sirinelli, Jean Paul Sartre e Norberto Bobbio para a História, a definição e a função social dos intelectuais	Rodrigo Davi Almeida	2012
O aluno cego: preconceitos e potencialidades	Sylvia Nunes, José Fernando Bitencourt Lomônaco	2010
Os intelectuais e a escrita da história – as Contribuições metodológicas de Jean-François Sirinelli	Rubens Arantes Correa	2016
Por outra história dos intelectuais: reflexões e apontamentos	Gilson Brandão de Oliveira	
A História Intelectual e a história de um intelectual da educação brasileira	Claudia Panizzolo	2011

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Diferentemente dos livros por mim selecionados, os artigos apresentam de forma mais objetivas as categorias teóricas que delimitei, como também, em sua maioria, resultados de investigações dentro dessas categóricas, corroborando com um debate teórico e problematizações que circundam as temáticas em questão.

Fez parte, também, da minha revisão bibliográfica a busca por teses e dissertações que contribuísse de forma mais regionalizada sobre a educação especial, nesse sentido, selecionei as pesquisas abaixo em que nos apresentam a história da educação especial em diferentes estados e períodos.

QUADRO 9. Teses e dissertações sobre educação especial

TÍTULO DA OBRA	AUTOR	ANO
Itinerários da institucionalização da educação especial no	Roseane Rabelo Souza	2019
estado do Pará: perspectivas a partir da história social	Farias	
História da Fundação Pestalozzi do Pará (1953-1975): os	Cibele Braga Ferreira	2018
discursos político-social e educacional na assistência à criança	Nascimento	
excepcional		
A revista infância excepcional (1933 – 1979): uma contribuição	Esther Augusta Nunes	2019
para a história da educação especial	Barbosa	
DIFERENÇAS INDIVIDUAIS: contribuições dos estudos de	Laênia Martins	2021
Alfred Binet para as reformas educacionais de Minas Gerais	Petersen	
(1925-1940)		
Formação de professores para a educação especial: a	Maria de Fátima Pio	2018
experiência de Helena Antipoff e seus colaboradores na	Cassemiro	
Fazenda do Rosário na década de 1960		
A avaliação diagnóstica das dificuldades escolares (1929-1973)	Ana Maria Milagres	2018
— Preleções de Helena Antipoff	Belo Francisco	
Educação especial em Roraima: história, política e memória	Maria Edith Romano	2013
	Siems	

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O quadro nove é o último quadro que compõe meu levantamento bibliográfico e apresenta teses e dissertações que discutem a história da educação especial no Brasil, bem como em alguns estados especificamente. Os quadros mencionados anteriormente oferecem uma visão objetiva dos materiais teóricos que compuseram meu levantamento bibliográfico, refletindo na sistematização da revisão de literatura. Essa sistematização é evidenciada na seção seguinte, onde apresento as demarcações teóricas da minha pesquisa e discuto teoricamente sobre as categorias apresentadas neste subitem.

Outro aspecto importante a ser demarcado é que, tanto as categorias teóricas por mim definidas, como o material bibliográfico por mim levantado e sistematizado, me auxiliaram no amadurecimento para a ida a campo, no que diz respeito a busca por documentos com um olhar mais atento.

Defini nesta seção dois as demarcações teóricas-metodológicas que guiaram minhas análises, bem como as etapas de cada fase de minha investigação apresentada nesse relatório de tese. Assim, tendo fundamentado minhas escolhas metodológicas discorro na seção seguinte sobre os aspectos históricos contextualizadores que circundam a temática em foco.

#### 3 História da Educação Especial dos alunos com deficiência visual no Brasil

A seção três da minha tese, intitulada "História da Educação Especial dos alunos com deficiência visual no Brasil", está organizada em duas subseções distintas. Na primeira subseção, intitulada "Contextualizações internacionais e nacionais sobre a educação especial", são abordados os principais marcos históricos da Educação Especial tanto em nível internacional quanto nacional. Na segunda subseção, denominada "A institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência visual no Brasil", são explorados os principais movimentos de institucionalização da escolarização das pessoas com deficiência visual no país, destacando os aspectos econômicos, sociais e políticos que influenciaram essa trajetória histórica.

#### 3.1 Contextualizações internacionais e nacionais sobre a educação especial

A luta pelos direitos da pessoa com deficiência à escolarização manifestou-se em grande medida através de ações isoladas de indivíduos e grupos. Suas conquistas e reconhecimento de direitos são elementos integrantes das políticas sociais deste século (Mazzotta, 2011). Até o século XVII, as concepções sobre deficiência estavam predominantemente ligadas ao misticismo e ao ocultismo, carecendo de uma base científica. Portanto, as noções de diferenças individuais não eram compreendidas nem avaliadas.

A falta de conhecimento sobre deficiência foi marcada pelo temor e consequentemente na marginalização desses indivíduos. A religião, nesse contexto, exerceu um forte poder cultural para o estabelecimento desse quadro social, uma vez que colocava o homem como sendo "imagem e semelhança de Deus" (Mazzotta, 2011), perpetuando a ideia de que o ser humano deveria gozar de perfeição física e mental e os que se distanciavam desse padrão eram postos a margem da condição humana.

Segundo Martins (2015), as primeiras iniciativas registradas voltadas para pessoas com deficiência ocorreram durante o Renascimento, período em que surgiram as ideias humanistas. Esses primeiros esforços focaram principalmente em pessoas cegas e surdas. No que diz respeito ao atendimento as pessoas com deficiência intelectual, os primeiros estudos registrados surgiram somente no século XIX.

Ao final do século XVIII e início do Século XIX começou-se um movimento, lento, mas evidente, da implantação do atendimento as pessoas com deficiência em instituições especializadas. Neste período a sociedade começou de forma embrionária a reconhecer a necessidade de apoio a essas pessoas. No entanto, é importante destacar, que nesse contexto esse atendimento era marcado pelo seu caráter assistencialista.

Quando nos voltamos para a história da educação especial brasileira, percebemos que a educação se tornou o foco de atenção dos governantes à medida que se reconhecia a necessidade de capacitar a mão de obra da população para que pudessem contribuir economicamente com seu trabalho, Como Jannuzzi (2012, p. 9) afirma: "quando a alfabetização se tornou fator condicionante de votos ou requisito para ideologização como garantia de poder, ampliou o círculo daqueles que podiam participar do processo educativo". Dessa forma, à medida que o sistema de produção passou a demandar uma mão de obra mais qualificada, foram tomadas providências para a escolarização da população. Esse movimento de escolarização da população brasileira, na qual se situa a própria educação especial, seguiu esse fluxo até o momento em que movimentos populares estruturaram reivindicações pela educação como um direito, como afirma Martins (2015, p. 75):

E a educação do povo, de uma maneira geral, só passou a ser necessária quando a alfabetização se tornou fator do qual decorriam votos ou como requisito necessário para a ideologização, assim como quando o novo sistema de produção começou a exigir uma melhor preparação da mão de obra.

Enquanto foi conveniente, as pessoas com deficiência foram segregadas da sociedade, a defesa da educação e da escolarização dessas pessoas se deu em virtude da economia, para poupar os cofres públicos da criação e manutenção de manicômios, asilos e penitenciarias, uma vez que essas pessoas poderiam ser incorporadas ao mercado de trabalho, como afirmado por Jannuzzi (2012, p. 45):

A defesa dos anormais foi feita em virtude da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios, asilos e também penitenciarias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho. Também isso redundaria em benefício dos normais, já que o desenvolvimento de métodos e processos com os menos favorecidos agilizaria a educação daqueles cuja natureza não se tratava de corrigir, mas de encaminhar.

Partindo do pressuposto supracitado, a escolarização deveria preparar para a vida moderna, focando especialmente na preparação para o trabalho. Isso significava que as

pessoas com deficiência deveriam ser capacitadas para contribuir economicamente, de acordo com os padrões produtivos considerados naquele contexto, tornando-se assim produtoras de lucro para a economia. "Todos devem ser aproveitados, em algum sentido, devendo a escola selecioná-los e prepará-los para o seu lugar devido" (Jannuzzi, 2012, p. 46), baseando-se, assim, na ideia de que as pessoas com deficiência deveriam ser instrumentalizadas para que não se tornassem parasitas sociais.

As medidas sociais voltadas para indivíduos com deficiência começaram a ser implementadas somente quando houve um ambiente social favorável, no qual tanto leigos quanto profissionais iniciaram ações nesse sentido. Estes indivíduos emergiram como líderes sociais que mobilizaram seus esforços para sensibilizar, promover e organizar medidas para o atendimento das necessidades dessas pessoas, como é afirmado:

Esses líderes, enquanto representantes dos interesses e necessidades das pessoas portadores de deficiência, ou com elas identificados, abriram espaços nas várias áreas da vida social para a construção de conhecimento e de alternativas de atuação com vistas à melhoria das condições de vida de tais pessoas (Mazzotta, 2011. p. 17).

Os primeiros movimentos no que diz respeito ao atendimento das pessoas com deficiência tiveram seu marco inicial na Europa, o que resultou em mudanças sociais significativas, corroborando em medidas educacionais concretas. Essas iniciativas educacionais se expandiram além da Europa, alcançando os Estados Unidos, Canadá e posteriormente outros países, incluindo o Brasil (Mazzotta, 2011). Até meados do século XIX, o atendimento educacional às pessoas com deficiência recebia diferentes denominações, tais como: Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social e Pedagogia Emendativa.

Segundo Mazzotta (2011) a primeira obra impressa sobre educação de pessoas com deficiência foi editada na França em 1620, de autoria de Jean-Paul Bonet com o título "Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar". Em Paris, foi fundada a primeira instituição especializada para a educação de "surdos-mudos" em 1770 pelo abade Charles M. Eppée, nesse sentido Mazzotta (2011, p. 18) complementa:

O abade Eppée inventou o método dos sinais, destinado a completar o alfabeto manual, bem como a designar muitos objetos que não podem ser percebidos pelos sentidos. Sua obra escrita mais importante foi publicada em 1776 com o título *A verdadeira maneira de instruir os surdos mudos*.

O trabalho realizado por Eppée pode ser considerado de extrema relevância, pois, conforme Martins (2015), o abade transformou sua casa em 1778 na primeira escola para surdos em Paris, aberta tanto para os pobres quanto para os ricos. Dessa forma, ele rompeu com a tradição de oferecer educação apenas a grupos restritos das classes dominantes.

Ao criar essa instituição, Eppée sentiu a necessidade de criar uma linguagem universal por meio de sinais, assim, realizou uma instrução rápida que permitisse que esses alunos transformassem elementos úteis para comunicação por meio das mãos, nesse sentido Martins (2015, p. 34) afirma:

Eppée foi o primeiro a estudar uma língua de sinais usada por um surdo, atentando para as suas características linguísticas. A partir da observação realizada, percebeu que, durante a comunicação, eles se apoiavam no canal viso-gestual, de maneira satisfatória. Partiu, então, dessa linguagem gestual para desenvolver um método educacional apoiado na linguagem de sinais, acrescentando à mesma alguns sinais que tornavam a sua estrutura mais próxima à do francês, tendo denominado tal sistema de "sinais metódicos".

O trabalho do Abade Eppée teve grande repercussão em sua época, influenciando diretamente outros estudiosos no campo da educação especial, como o inglês Thomas Braidwood (1715-1806) e o alemão Samuel Heinecke (1729-1790). Ambos foram fundadores em seus países de institutos para a educação de "surdos-mudos" (Mazzotta, 2011). O trabalho de Heinecke foi marcado pela criação do chamado método oral, que objetivava ensinar "surdos-mudos" a ler e falar com base nos movimentos normais dos lábios, o que hoje denominamos de "leitura labial" ou "leitura orofacial", seu método se contrapôs ao método de sinais, repercutindo até os dias de hoje sobre as controvérsias quanto a validade de um ou outro método.

Em 1791, a escola criada por Eppée foi reconhecida pela Assembleia Constituinte, em Paris, e foi denominada como o Instituto Nacional de Surdos Mudos. Segundo Martins (2015), essa foi a primeira instituição pública para surdos no mundo.

Afastando-nos da história da educação especial na Europa, sem desconsiderar sua influência sobre os demais continentes, nos Estados Unidos foi fundada em 1817 a primeira escola pública para surdos, a American School, em West Hartford, Connecticut, criada pelo reverendo Thomas H. Gallaudet. No Canadá, a primeira escola para meninos surdos foi estabelecida em Montreal em 1848, denominada Institution Catholique des Sourds-Muets.

Em relação ao atendimento às pessoas com deficiência visual, Mazzotta (2011) destaca o trabalho de Valentin Haüy, fundador do Institut National des Jeunes Aveugles

(Instituto Nacional dos Jovens Cegos) em 1784 em Paris. Haüy, naquela época, já utilizava letras em relevo para o ensino de cegos, diferenciando o instituto de simples asilos ao incluir um foco educacional para pessoas cegas. O instituto gerou diversas reações positivas e influenciou a criação de outros institutos na Europa, como em Liverpool (1791), Londres (1799), Viena (1805) e Berlim (1806), todos seguindo o novo modelo estabelecido por Haüy.

As letras em alto relevo propostas por Valentin Haüy tinham o objetivo de ensinar crianças cegas a lerem. Assim, foram desenvolvidas diversas formas de alfabetos táteis, algumas letras eram gravadas em madeira, recortadas em papelão ou até mesmo fundidas em chumbo, como afirmado por Martins (2015, p. 39):

Entre os séculos XVI e XVII surgiram as primeiras tentativas para a criação de métodos que possibilitassem o acesso de pessoas cegas mais abastadas à leitura, através de: experiências de gravação de letras em metal e em madeira; fabricação de caracteres móveis em metal ou em papel; criação de código cifrado que era formado por uma série de nós dados em cordas e por pontos de diversas formas; alfinetes de diversos tamanhos pregados em almofadas.

Esse sistema era bastante primitivo e difícil de manusear. Embora tenha sido um marco no avanço da leitura para pessoas cegas naquela época, ele se mostrava pouco eficaz, permitindo no máximo a leitura de pequenos textos com grande difículdade. Consequentemente, acabou por desaparecer ao longo do tempo. (Jannuzzi, 2012; Martins, 2015).

Outro marco histórico no atendimento a pessoas com deficiência visual foi a visita do oficial do Exército francês Charles Barbier ao Instituto Nacional de Jovens Cegos em Paris, em 1819. Durante essa visita, Barbier propôs um método de escrita que se mostrou muito útil para professores e alunos, era um sistema baseado na transmissão de mensagens no campo de batalha durante a noite, sem o uso de luz. Esse método de escrita codificada era representado por pontos salientes que correspondiam aos trinta e seis sons básicos da língua francesa. A proposta de Barbier despertou o interesse dos professores e logo foi implementada com os alunos internados no instituto. Nesse sentido, Mazzotta (2011, p. 20) complementa:

Em 1829, um jovem cego francês, Louis Braille (1809-1852), estudante daquele instituto, fez uma adaptação do código militar de comunicação noturna (*écriture nocturne*), criado por Barbier, para a necessidade dos cegos. De início, tal adaptação foi denominada de *sonografia* e, mais tarde, de *braile*. Até hoje não foi encontrado outro meio, de leitura e escrita, mais eficiente e útil

para o uso das pessoas cegas. Baseado em seis pontos salientes na célula *braile*, este "código" possibilita sessenta e três combinações.

Louis Braille perdeu a visão do olho esquerdo aos três anos de idade devido a um ferimento que causou uma grave infecção, levando à cegueira completa de ambos os olhos aos cinco anos (Martins, 2015). Braille frequentou o Instituto Real de Jovens Cegos de Paris como aluno ouvinte por dois anos. Devido ao seu excepcional desempenho acadêmico, aos dez anos de idade, em 1819, recebeu uma bolsa que lhe permitiu continuar seus estudos integrais na instituição.

Ao ter contato com o sistema de Charles Barbier e demonstrando um desempenho acadêmico excepcional no Instituto Real de Jovens Cegos de Paris, Louis Braille, desenvolveu o sistema de escrita conhecido como braile. Esse sistema foi nomeado em homenagem a Braille devido às suas contribuições significativas e ao seu interesse investigativo ao longo de sua jornada acadêmica na instituição.

Em 1821, quando tinha apenas 12 anos, tomou conhecimento de um código militar desenvolvido por Charles Barbier de La Sierra, oficial francês, que tinha como objetivo possibilitar a comunicação noturna entre oficiais nas campanhas de guerra. Baseava-se em doze sinais, compreendendo linhas e pontos salientes, representando silabas da língua francesa. Esta idéia de usar um código para representar palavras foi introduzida por Barbier no Instituto Real dos Cegos. Alguns anos depois, Louis Braille dedicou-se ao método, de forma entusiástica, e passou a efetuar algumas melhorias, esforçando-se para aprimorar e simplificar o código (Martins, 2015, p. 42).

O sistema criado por Braille, inspirado no método de Barbier, foi utilizado tanto para leitura quanto para escrita por pessoas cegas, utilizando caracteres em alto relevo que representavam as letras do alfabeto comum (Martins, 2015). Em 1837, após várias melhorias, Braille definiu a estrutura básica do sistema que é utilizado mundialmente até hoje.

O sistema criado por Braille, após sua concepção e aperfeiçoamento, levou cerca de vinte e cinco anos para ser oficialmente aceito pelo Instituto Real de Jovens Cegos. Assim, somente em 1854 o sistema foi implementado, dois anos após a sua morte (Jannuzzi, 2012). Atualmente, o braile é reconhecido não apenas como um "código", mas como um importante sistema de leitura e escrita. Denominado Sistema Braile, ele inclui símbolos específicos para áreas como Matemática, Música, Química e Física.

Nos Estados Unidos, cinquenta anos após a criação da primeira escola para cegos na França em 1784, foram estabelecidos os primeiros internatos para cegos no país. Em 1829, foi criado o New England Asylum for the Blind em Massachusetts, e começou a

funcionar em 1832 com seis alunos. Ainda em 1832, em Nova York, foi fundado o New York Institute for the Blind. Somente em 1837 foi estabelecida a primeira escola para cegos completamente subsidiada pelo Estado, a Ohio School for the Blind (Mazzotta, 2011). A criação dessa escola representou um marco histórico importante, pois despertou na sociedade a consciência sobre a responsabilidade do Estado na escolarização das pessoas com deficiência.

No ano de 1832, em Munique, Alemanha, foi registrada a criação de uma importante instituição voltada para a educação de "coxos, manetas e paralíticos" (Mazzotta, 2011), destacando-se no atendimento às pessoas com deficiência física. O período entre 1817 e 1850 foi marcado por grandes avanços em beneficio das crianças com deficiência, incluindo a criação de escolas para cegos, surdos e deficientes intelectuais. No entanto, os programas destinados ao atendimento de pessoas com deficiência física só ganharam mais destaque nas décadas seguintes. Um exemplo disso foi a criação, em Chicago, nos Estados Unidos, da primeira classe de escola pública para "crianças aleijadas" no ano de 1900.

No século XIX, iniciou-se o atendimento às pessoas com deficiência intelectual, então denominadas "débeis" ou "deficientes mentais". Um dos pioneiros nesse trabalho foi o médico Jean Marc Itard (1774-1838), que demonstrou a possibilidade de educar esse grupo. Itard foi reconhecido como o primeiro a utilizar métodos sistematizados para o ensino dos "retardados mentais", denominados por ele como os "selvagens de Aveyron".

Jean Marc Itard trabalhou durante cinco anos com uma criança chamada Victor, um menino selvagem de doze anos capturado na floresta de Aveyron, sul da França, em 1800. No ano de 1801, Itard publicou um livro registrando suas tentativas de educar Victor, considerado o primeiro manual de educação para deficientes intelectuais, denominados de "retardados", intitulado "De l'Éducation d'un homme Sauvage". Segundo Mazzotta (2011), Itard obteve sucesso em seu trabalho ao conseguir que Victor controlasse suas ações e lesse algumas palavras. Para isso, utilizou uma regra básica de aprendizagem proposta por teóricos como Thorndike e Hull: a "repetição da experiência de sucesso".

Edward Seguin (1812-1880), médico e aluno de Itard, avançou nos estudos sobre os métodos de ensino para os "retardados" estabelecidos por seu mentor. Ao contrário de trabalhar individualmente com um único aluno como Itard, Seguin fundou o primeiro internato público na França para crianças "retardadas mentais", onde também desenvolveu um currículo específico para elas, "sua técnica era neurofisiológica, baseada

na crença de que o sistema nervoso deficiente dos retardados podia ser reeducado pelo treinamento motor sensorial" (Mazzotta, 2011, p. 22). Seguin desenvolveu uma variedade de materiais didáticos destinados aos professores, incentivando-os a seguir seus métodos de treinamento sistemático.

Outra figura importante no cenário da educação de pessoas com deficiência intelectual foi a médica italiana Maria Montessori. Inspirada nos estudos de Itard e Seguin, Montessori desenvolveu um programa de treinamento para crianças "retardadas mentais" que viviam em internatos em Roma. Seu trabalho teve um impacto significativo no campo da educação especial, como afirmado por Mazzotta (2011, p. 23):

Suas técnicas para o ensino de retardados mentais foram experimentadas em vários países da Europa e da Ásia. Montessori enfatizou a "autoeducação" pelo uso de materiais didáticos que incluíam, dentre outros, blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em relevo. Definiu dez regras de educação que parecia considerar adequadas tanto a crianças normais em idade préescolar, como a crianças treináveis, em idade escolar.

Outro nome importante na educação de pessoas com deficiência intelectual foi a médica belga Alice Descoeudres (1928), que elaborou uma proposta curricular para os "retardados mentais leves". Para ela, as atividades educativas deveriam ser realizadas em um ambiente natural, utilizando instrução individual ou em grupo, com foco nas deficiências cognitivas e sensoriais dos alunos.

Em relação a educação especial no Brasil, podemos inferir que esta ganhou mais evidência a partir do século XIX. Durante esse período, várias iniciativas, tanto oficiais quanto isoladas, refletiram o interesse em atender pessoas com deficiência. As organizações de serviços eram direcionadas a pessoas cegas, surdas, com deficiência intelectual e física (Mazzotta, 2011). Essas iniciativas foram inspiradas por experiências realizadas na Europa e na América do Norte, e inicialmente tinham um enfoque mais médico e social. A inclusão desses grupos nas políticas educacionais teve início no século XX, especialmente na década de 1960.

Institucionalmente, a educação das crianças com deficiência surgiu de forma discreta no Brasil no final do século XVIII. Segundo Jannuzzi (2012), essas ideias já estavam presentes em movimentos como a Inconfidência Mineira (1789), Conjuração Baiana (1798) e Revolução Pernambucana (1817), nos quais uma variedade de profissionais como médicos, advogados, professores, alfaiates, soldados, entre outros, se uniram em uma mesma luta. Essas ideias se intensificaram após a Independência.

[...] a educação das crianças deficientes encontrou no país pouca manifestação. Poucas foram as instituições que surgiram e nulo o número de escritos sobre sua educação. No entanto, a sociedade de então já se protegia juridicamente do adulto deficiente na Constituição de 1824, privando do direito político o incapacitado físico ou moral. E o atendimento ao deficiente, provavelmente, iniciou-se através das Câmaras Municipais ou das confrarias particulares (Jannuzzi, 2012, p. 7).

Em 1730, algumas instituições de cunho filantrópico atendiam às necessidades sociais das pessoas com deficiência no Brasil, como a Irmandade de Santa Ana, que incluía em seu estatuto uma casa de expostos e asilo para os desvalidos, com o objetivo de cuidar de órfãos e crianças abandonadas (Jannuzzi, 2012). Da mesma forma, as Santas Casas de Misericórdia seguiram essa tradição herdada da Europa, oferecendo assistência aos pobres e doentes. Ambas as instituições desempenharam um papel importante no atendimento aos necessitados e às pessoas com deficiência naquele contexto histórico.

Em 1717, com a construção do hospital da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, e especialmente durante o século XIX, houve um aumento significativo no acolhimento de crianças abandonadas com até sete anos de idade. No entanto, não há relatos detalhados sobre o formato desse atendimento, se era focado exclusivamente em aspectos médicos e sociais, ou se também incluía algum componente educativo. Nesse sentido Jannuzzi (2012, p. 8) afirma:

Pode-se supor que muitas dessas crianças traziam defeitos físicos ou mentais, porquanto as crônicas da época revelavam que eram abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam [...]. Em meados do século XIX, algumas providências mandaram vir religiosas para a administração e educação dessas crianças: irmãs de caridade de São Vicente de Paula, religiosas de Dorotéia, Filhas de Santana, franciscanas da Caridade. Assim, havia a possibilidade de não só serem alimentadas como também de até receberem alguma educação.

As crianças da Santa Casa de Misericórdia permaneciam na instituição até completarem sete anos de idade. Após essa idade, as meninas eram encaminhadas para o Seminário da Glória, fundado em 1825, enquanto os meninos eram direcionados para o Seminário de Sant'Ana, estabelecido em 1824. Segundo Jannuzzi (2012), as meninas permaneciam no seminário até se casarem, e os meninos até obterem uma profissão. A partir de 1847, foi criada uma Escola Normal onde as meninas poderiam se formar como professoras.

Em 1845, os meninos também eram destinados ao Arsenal da Marinha. Segundo Jannuzzi (2012), nesse cenário, é razoável presumir que crianças com deficiências menos pronunciadas recebiam os mesmos encaminhamentos, enquanto aquelas com desenvolvimento mais comprometido permaneciam nas Santas Casas sob cuidados dos adultos responsáveis pela instituição.

O primeiro registro oficial de atendimento a pessoas com deficiência no Brasil ocorreu em 1854, durante o século XIX, quando D. Pedro II decretou a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos na cidade do Rio de Janeiro, conforme o decreto imperial nº 1.428. A iniciativa foi fortemente influenciada por José Alvares de Azevedo, um brasileiro cego que estudou no Instituto Nacional de Jovens Cegos em Paris, como afirmado por Mazzotta (2011, p. 28):

Por ter obtido muito sucesso na educação de Adélia Sigaud, filha do dr. José F Xavier Sigaud, médico da família imperial, José Álvares de Azevedo despertou a atenção e o interesse do ministro do império, conselheiro Couto Ferraz. Sob a influência de Couto Ferraz, D. Pedro II criou tal instituto, que foi inaugurado no dia 17 de setembro de 1854.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi fruto do ideal de José Álvares de Azevedo, um jovem brasileiro de família abastada, que estudou em Paris, no Instituto Nacional de Jovens Cegos. Após retornar ao Brasil em 1850, segundo por Martins (2015), o jovem ficou impressionado com as condições enfrentadas pelas pessoas cegas no país. Motivado, dessa maneira, por sua experiência em Paris, traduziu e publicou o livro "História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris". Nesse sentido Martins (2015, p. 80) afirma:

Assim, posteriormente, é inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, considerando o marco inicial da Educação Especial para o deficiente visual no Brasil e em todo o território sul-americano. Essa instituição, que visava oferecer ensino primário aos alunos cegos, sob a forma de internato, além de ensino de música, da moral, da religião e a preparação para o exercício de atividades produtivas, de caráter manual, ficou sobre a direção do Dr. José Francisco Chavier Sigaud, no período de 1854 a 1856.

No governo republicano, em maio de 1890, foi assinado o decreto nº 408, que alterou o nome do instituto para Instituto Nacional dos Cegos, ao mesmo tempo em que aprovou seu regimento. Em 1981, por meio do Decreto nº 1.320, a escola foi renomeada Instituto Benjamin Constant (IBC) em homenagem ao ex-professor e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente chamado Instituto Benjamin Constant (IBC), tem sua ordem ligada ao cego brasileiro José Alvares de Azevedo, que estudava em Paris no Instituto do Jovens Cegos, fundado no século XVII por Valentin Hauy. Azevedo regressou ao Brasil em 1851 e, impressionado com o abandono do cego entre nós, traduziu e publicou o livro de J. Dondet, História do Instituto dos jovens Cegos de Paris. O médico do Imperador, José Francisco Xavier Sigaud, francês, destacado vulto, pai de uma menina cega, Adèle Marie Louise, tomou conhecimento da obra e entrou em contato com o autor, que passou a alfabetizar Adèle. O doutor Sigaud despertou o interesse de Couto Ferraz, que encaminhou o projeto que resultou no Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Jannuzzi, 2012, p. 11).

O Instituto dos Meninos Cegos operava em regime de internato, oferecendo ensino primário e em alguns ramos do secundário. Além das matérias acadêmicas, a instituição também incluía educação moral e religiosa, música, além de ofícios fabris e de trabalho manual. Essa estrutura pedagógica refletia uma tradição que remontava aos tempos coloniais jesuítas (Jannuzzi, 2012), essa organização educativa representava o modo de pensar da época.

No Instituto Benjamin Constant (IBC), os alunos tinham a oportunidade de trabalhar na instituição como professores, conhecidos como "repetidores". Após dois anos nessa função, eles estavam qualificados para atuar como professores. Embora seu trabalho fosse limitado aos muros do instituto, havia uma clara preocupação em garantir aos alunos uma colocação profissional.

Após três anos da fundação do IBC, foi fundado no Rio de Janeiro pela Lei nº 839, no ano de 1857, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (Mazzotta, 2011). A iniciativa foi impulsionada por Ernesto Huet e seu irmão, cidadãos franceses que chegaram ao Rio de Janeiro em 1885 com o objetivo de criar uma escola para "surdos-mudos". A proposta foi bem recebida pelo Marquês de Abrantes e pelo Imperador D. Pedro II, como confirma Jannuzzi (2012, P. 12):

Edouart Huet, educador francês com surdez congênita, professor do ensino emendativo do Instituto de Bourges, chegou a Rio de Janeiro recomendado pelo ministro da Instrução Pública da França e com o apoio do embaixador da França no Brasil, Monsier Saint George, aproximou-se do Marquês de Abrantes, vulto que o vinha distinguindo em missões e cargos políticos. Apresentado ao imperador por esses importantes personagens, foi incumbido de organizar o primeiro educandário para o ensino de surdos.

Huet iniciou suas atividades lecionando para dois alunos no colégio Vassimon, e rapidamente expandiu suas atividades ocupando todo o prédio da escola, culminando na fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Cem anos após sua criação, em 1957,

por meio da Lei nº 3.198, o instituto foi renomeado para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Este instituto se destacou por oferecer educação literária e profissionalizante para "surdos-mudos" entre 7 e 14 anos de idade.

Tanto no Instituto Benjamin Constant (IBC) quanto no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), foram criadas, posteriormente à sua fundação, oficinas para o aprendizado de diversos oficios. No IBC, foram estabelecidas oficinas de tipografía e encadernação para os meninos cegos, e de tricô para as meninas. Já no INES, foram desenvolvidas oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos.

Segundo Soares e Carvalho (2012), as duas primeiras instituições para a educação de cegos e surdos, respectivamente, apresentavam caráter segregatório e regime de internato, semelhante aos hospícios da época. No entanto, essas instituições desempenharam um papel crucial na educação desses dois grupos, diferenciando-se dos hospícios e casas de amparo ao focarem na reabilitação e aprendizagem desses indivíduos.

A educação especial no Brasil, surge bem antes de ser oficializada e conhecida por esse nome. Ela já se fazia presente a partir do século XIX com a criação do IBC e do INES. Ambas as instituições seguiam o princípio da segregação. Assim, a educação especial, neste período foi uma modalidade educacional voltada para as pessoas com deficiência, que demandavam abordagens educativas específicas levando em consideração suas características inatas.

O paradigma da segregação, que marcou a criação das instituições especializadas para pessoas com deficiência, tem sido alvo de críticas até os dias atuais, pois estava fundamentado na concepção de normalização, como afirmado por Piccolo (2022, p. 148-147):

Como o próprio nome já nos induz a pensar, normalização nada mais consiste do que na projeção da busca pelo corpo que se encaixa às linhas da norma como fim último. Isso posto, desdobra como evidente uma contradição de princípio na prática institucionalizada erigida sobre a fisicalidade das pessoas com deficiência [...]. Segrega-se para incluir!

[..] Considerando o conjunto desses elementos, perceberemos meridianamente que a matriz do conceito de institucionalização e reabilitação se projeta por sobre um quadro representacional que toma por obrigação a realização de mecanismos que completem o ato de identificação, de fazer produzir o idêntico.

Podemos observar no texto supracitado que Piccolo (2022), ao criticar o modelo segregacionista, questiona as instituições segregadoras que adotavam o tratamento

médico, a reabilitação e a normalização como práticas intrínsecas. Entretanto, não desconsiderando as problemáticas que giram em torno do paradigma segregacionista, devemos levar em consideração também que as instituições especializadas foram os primeiros espaços formais de escolarização das pessoas com deficiência.

Em uma sociedade que marginalizava o diferente, e que tinha o modelo higienista como orientação nas práticas econômicas e sociais, as escolas especializadas representaram um avanço significativo no atendimento às pessoas com deficiência. Anteriormente invisibilizadas e frequentemente relegadas a instituições de amparo social, hospícios ou até mesmo penitenciárias, essas escolas proporcionaram um espaço onde essas pessoas podiam receber educação e cuidados específicos. Essa mudança marcou um rompimento com o paradigma de exclusão social, que visava apenas o controle social em detrimento da inclusão e do desenvolvimento individual desses indivíduos. Nesse mesmo sentido, Beyer (2013, p. 14) afirma:

Somente com o surgimento das escolas especiais, as crianças com deficiência obtiveram a chance de poder frequentar, finalmente, uma escola. Esse foi na verdade o grande mérito das escolas especiais, isto é, elas se constituíram nas primeiras escolas que atenderam alunos com deficiência. As escolas especiais, portanto, não eram, como alguns pensam, escolas "segregadoras", pelo contrário, integraram pela primeira vez as crianças com deficiência no sistema escolar.

Considerando os dados históricos, é possível inferir que as instituições especializadas surgiram em um contexto em que o sistema escolar era limitado e exclusivo para crianças que se encaixavam nos padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade. Essas instituições foram criadas como uma solução complementar, oferecendo um auxílio pedagógico que não estava disponível nas escolas regulares da época. Assim, elas representam um marco significativo na história da escolarização das pessoas com deficiência, proporcionando acesso à educação formal e cuidados especializados que antes eram inexistentes ou negligenciados.

De acordo com Jannuzzi (2012) podemos notar que as duas primeiras instituições para atendimento de pessoas com deficiência foram fundadas a partir da influência de pessoas importantes na época junto ao Imperador D. Pedro II, que propuseram desenvolver ensinos especializados aceitos como fundamentais para esse público naquele período.

Embora os números iniciais de atendimento pelo IBC e INES fossem modestos em comparação com a população total de cegos e surdos da época, que era de 15.848

cegos e 11.595 surdos em 1872, essas instituições pioneiras proporcionaram um ambiente educacional estruturado e adaptado às necessidades específicas desses grupos. A criação desses institutos não apenas ofereceu educação formal para cegos e surdos, mas também estimulou o debate e o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a inclusão e o direito à educação das pessoas com deficiência no Brasil, reverberando na ampliação da possibilidade de discussão sobre a escolarização das pessoas com deficiência "no 1° Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo Imperador em dezembro de 1882. Entre os temas do referido congresso figurava a sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos" (Mazzotta, 2011. p. 30).

Em relação ao atendimento a pessoa com deficiência intelectual, Jannuzzi (2012) afirma que, em 1874, há registros da presença desse público no Hospital Juliano de Moreira, o então denominado Asilo para Alienados de São João de Deus, localizado em Salvador, Bahia. Segundo Mazzotta (2011), durante o período do Segundo Império, há registros de iniciativas voltadas para o atendimento pedagógico ou médico-pedagógico desse público, em 1840, o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, atualmente conhecido como Hospital Juliano Moreira, começou a oferecer atendimento específico para "deficientes mentais".

A sociedade brasileira do século XIX era predominantemente rural e pouco urbanizada, o que refletia diretamente na educação popular e no atendimento às pessoas com deficiência. Nesse contexto, havia pouca preocupação com a educação em geral, especialmente para grupos marginalizados como as pessoas com deficiência. Isso se reflete na escassez de instituições específicas destinadas a esse público durante esse período histórico. Segundo Jannuzzi (2012) a população como um todo era iletrada, as escolas eram escassas, portanto, somente as crianças com maior comprometimento chamavam a atenção e eram recolhidas em alguma instituição, como afirma:

O trabalho educacional com os surdos e cegos também nos teria chegado via França, como já relatei, porém, na realidade, o que prevaleceu foi o descaso por essa educação e pela educação popular em geral. Elas não eram necessárias como produtores de mão de obra compulsoriamente escrava, nem como fator de ideologização, uma vez que a ordem escravocrata estava assegurada pela repressão, pela ruralização intensa, em que poucos contatos sociais se faziam nas grandes propriedades latifundiárias (Jannuzzi, 2012, p. 18).

Frente ao exposto, a partir de Mazzotta (2011) e Jannuzzi (2012) fica evidente que o período do império se configurou em um silenciamento sobre a escolarização das pessoas com deficiência, como afirmado: "este silêncio foi tão grande que nem mesmo

encontrei quem eram esses educandos abrigados nos estabelecimentos mencionados" (Jannuzzi, 2012, p. 20). Isso sugere que as pessoas atendidas nesses espaços eram aquelas que mais se distanciavam do padrão de normalização, frequentemente marginalizadas devido a comportamentos considerados demasiadamente divergentes.

## 3.2 A institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência visual no Brasil

A partir do século XX, pouco a pouco, começou a crescer em todo o mundo o número de instituições especializadas, evidenciando a intensificação da institucionalização da escolarização das pessoas com deficiência (Martins, 2015). Essas instituições em geral tinham cunho residencial, e muitas foram criadas graças aos esforços de pais e profissionais, bem como por meio do interesse governamental e das pessoas de grande influência que transitavam o campo da política e da economia. Como afirmado por Piccolo (2022, p. 143):

O período centenário compreendido a partir de meados do século XIX até a metade do século XX pode ser sentenciado, no que se refere a esses sujeitos, como a Era da Institucionalização. É o tempo da explosão de locais especializados destinados a acomodar e silenciar as diferenças expressas pela deficiência.

O atendimento prioritário as pessoas cegas e surdas se manteve até o início da República. No ano de 1889 o Imperial Instituto dos meninos cegos passou a se chamar Instituto Nacional dos Cegos, e posteriormente, no ano de 1890, foi intitulado Instituto Benjamin Constant (Jannuzzi, 2012). Nesse período houve uma ampliação de vagas, passando a receber 150 alunos. A instituição se empenhava no ensino literário, com disciplinas científicas, mantendo-se a preocupação com a formação para o trabalho.

Em 1880, foi instituída a Reforma Benjamin Constant pelo decreto nº 981 de oito de novembro. Esta reforma tinha como objetivo estabelecer princípios como a laicidade, a liberdade de ensino e a gratuidade da escola primária. A ênfase era no ensino de ciências seguindo uma abordagem positivista, com um currículo enciclopédico que incluía disciplinas como matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral. (Jannuzzi, 2012). Contudo, o eixo profissionalizante ainda permanecia como característica demasiadamente marcante do currículo do IBC, como afirmado:

Essa profissionalização, defendida em nome da garantia de subsistência do cego e de sua família, abrangia sobretudo as profissões manuais: torneiro, charuteiro, cigarreiro, empalhador, colchoeiro, tapeceiro, todos os trabalhos de cordoaria, fabrico de escovas, esteiras, cestas, etc. No fundo, predominava na proposta o que já vinha sendo valorizado na educação das camadas populares (Jannuzzi, 2012, p. 23).

A escolarização desenvolvida com as pessoas cegas, seguia o mesmo curso das camadas populares, uma formação voltada para a instrumentalização da mão de obra, voltada para a capacitação do exercício de trabalhos manuais, portanto, não era uma proposta curricular exclusiva para os cegos, mas para toda população de baixa renda do país, sob a prerrogativa que a sociedade era predominantemente agrária, em que se prevalecia a utilização de instrumentos rudimentares de trabalhos manuais.

A partir de 1930 é notório um aumento na organização de associações de pessoas preocupadas com a situação da escolarização das pessoas com deficiência, assim como a esfera governamental segue desenvolvendo algumas ações visando esse público, criando escolas vinculadas a hospitais, por exemplo, novas entidades filantrópicas continuam sendo fundadas, entre outras formas de organização da sociedade civil, para a ampliação do atendimento as pessoas com deficiência. Nesse contexto histórico diversos educadores que trabalhavam com a educação das pessoas com deficiência trazem à tona o emprego do termo ensino emendativo, não só os educadores como governantes como Getúlio Vargas, em 1937, e Juscelino Kubitschek, em 1956. Sobre o ensino emendativo Jannuzzi (2012, p. 60) afirma:

A expressão ensino emendativo, de emendare (latim), que significa corrigir falta, tirar defeito, traduziu o sentido diretor desse trabalho educativo em muitas das providências da época. Armando Lacerda, no livro citado, colocou que a finalidade dessa educação "[...] era suprir falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais".

Essa expressão foi empregada em diferentes momentos, por diferentes governantes. Em 1937, Getúlio Vargas afirmou que era necessária uma ampliação do ensino emendativo, de forma a abranger os fisicamente anormais, os retardados de inteligência e os inadaptados morais, considerando a aplicação desse ensino difícil e restrito. Juscelino Kubitschek, em 1956, falou sobre o pouco atendimento desse ensino, visto que o censo revelava 100 mil cegos e 50 mil surdos no país e apenas, 0,3% e 1,5% respectivamente, recebiam uma educação sistemática de forma oficial (Jannuzzi, 2012).

Juscelino Kubitschek propôs um programa de ensino emendativo que visava ampliar as ações no campo educacional e estimular novas iniciativas por parte do governo

federal, dos estados e dos municípios. Dessa forma, oficialmente, o termo "ensino emendativo" caracterizava o modelo educacional proposto para pessoas com deficiência naquele contexto histórico.

No século XX, diversas iniciativas voltadas para o atendimento de pessoas com deficiência visual foram estabelecidas. O Instituto Benjamin Constant, mencionado anteriormente, foi uma das instituições fundamentais nesse processo, expandindo seu alcance para além das suas instalações físicas. Em 1942, o Instituto lançou a Revista Brasileira para Cegos em formato braile, tornando-se a primeira publicação deste tipo no Brasil. Essa revista desempenhou um papel crucial ao fornecer acesso à informação e cultura para a comunidade de pessoas cegas (Mazzotta, 20011). Primeiramente essa revista objetivou atender aos alunos cegos do instituto e posteriormente, em 1949, por meio da portaria Ministerial nº 504, passou a distribuir gratuitamente livros em braile para quem o solicitasse. Nesse sentido Jannuzzi (2012, p. 69) contribui:

Durante parte do Estado Novo, o IBC esteve fechado para reforma, para que se tornasse mais adequado para à educação dos anormais (discurso de Capanema apud Araujo, 1993, p. 37), mas abriu a impressa braile, primeira editora do gênero no país, em 1943, que imprimiu a Revista Brasileira para cegos. Em 1951, já na segunda gestão de Getúlio Vargas (1951 a 24 de agosto de 1954), a editora produziu 32 volumes e distribuiu 2.446 livros para os estados de Amazonas, Pernanbuco, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Em 1943, o Instituto Benjamin Constant passou por uma reformulação significativa com a aprovação do novo regimento pelo decreto nº 14.165 e nº 14.166, datado de 3 de dezembro de 1943. Este regimento propunha que o instituto se transformasse em um centro de difusão de conhecimentos científicos e pedagógicos relacionados às anomalias da visão e à prevenção da cegueira. Essa mudança refletia a forte influência da medicina e da pedagogia sobre as diretrizes institucionais, estabelecendo seções dedicadas à educação, ensino e medicina preventiva no contexto da cegueira. Dessa forma, a escolarização dos cegos passou a ser diretamente ligada à reabilitação da pessoa cega, o que implicava na atuação conjunta de profissionais da saúde e da educação dentro do instituto.

Para Jannuzzi (2012) tanto o IBC e o INSM foram instituições privilegiadas visto que estiveram ligados ao poder central até 1973, quando ambos passaram a ser subordinados ao Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o primeiro órgão de política voltado para a Educação Especial.

Um importante marco para a escolarização das pessoas com deficiência visual foi no ano de 1946 em que o curso ginasial mantido pelo IBC foi equiparado ao ginásio do ensino comum, propiciando que três alunos do instituto pudessem ingressar em colégio comum, iniciando dessa forma o ensino integrado para cegos. Nesse mesmo período, especificamente em 1947, o IBC junto com a Fundação Getúlio Vargas do Rio de janeiro realizou o primeiro Curso de Especialização de Professores na Didática de cegos (Mazzotta, 2011). Esse curso de formação de professores, no período de 1951 a 1973 passou a ser realizado em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

O conjunto de transformações na organização brasileira para o atendimento da pessoa com deficiência, especialmente da pessoa cega, ocorreu simultaneamente ao aumento da urbanização impulsionada pela industrialização. Nesse contexto, a educação emendativa foi se adaptando gradualmente para acompanhar o novo panorama nacional, que demandava habilidades como leitura, escrita e capacitação para os novos empregos na indústria. Essa evolução refletiu uma resposta às necessidades emergentes da sociedade brasileira em transformação, buscando integrar os indivíduos com deficiência visual de maneira mais efetiva na vida urbana e econômica do país (Jannuzzi, 2012).

No ano de 1946, outra instituição voltada para o atendimento de deficientes visuais ganhou destaque: a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB), instalada em São Paulo. Esta fundação iniciou suas atividades com o objetivo principal de produzir e distribuir livros impressos em braile, proporcionando acesso à leitura e à informação para pessoas cegas ou com baixa visão, como afirma Mazzotta (2011, p. 36):

Tendo como finalidade "a integração do deficiente visual na comunidade como pessoa autossuficiente e produtiva", sua manutenção sempre se realizou mediante obtenção de recursos públicos federais, estaduais e municipais, além de doações da comunidade em geral. Em 1990 a fundação passou a chamar-se Fundação Doriana Nowill para cegos.

No ano de 1952, o Instituto Benjamin Constant (IBC) oferecia atendimento educacional que abrangia desde o Jardim de Infância até o ginasial, totalizando 233 alunos matriculados. Em 1947, em parceria com a Fundação Getúlio Vargas, o IBC ministrou o primeiro curso para professores de crianças cegas, além de organizar outros cursos, como especialização em didática para cegos. Em 1951, o instituto inaugurou o Ambulatório de Prevenção à Cegueira e o curso de Higiene Ocular, frequentado por 40 professores e assistentes sociais (Jannuzzi, 2012).

A partir de 1954, durante o governo de Getúlio Vargas, houve uma iniciativa oficial para a criação de cursos destinados a professores e técnicos especializados no atendimento a pessoas com deficiências sensoriais, como cegos e surdos, devido ao aumento significativo dessas populações no Brasil. Segundo Jannuzzi (2012), após o suicídio de Getúlio Vargas no mesmo ano, o Instituto Benjamin Constant (IBC) intensificou a realização desses cursos, recebendo bolsistas de vários estados brasileiros.

No âmbito nacional, ao longo do século XX, diversas iniciativas oficiais foram implementadas visando o atendimento das pessoas com deficiência. Entre elas, destacamse as campanhas específicas criadas com esse propósito. A primeira campanha voltada para a pessoa com deficiência visual foi a "campanha Nacional de Educação e Reabilitação de deficientes da visão", criada por meio do Decreto nº 44.236 no ano de 1958 (Mazzotta, 2011). Essa campanha era vinculada ao IBC, no Rio de Janeiro. As campanhas criadas pelo governo federal tinham o intuito de promover as medidas necessárias para a educação e assistência em todo território nacional.

Após um ano e meio da criação da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, em 1960, essa iniciativa passou por mudanças estruturais significativas ao deixar de ser vinculada ao IBC e passar a se subordinar diretamente ao Ministério da Educação e Cultura. Com isso, ela foi redesignada como "Campanha Nacional de Educação de Cegos" (CNEC). Sobre a CNEC Mazzotta (2011) afirma:

Com a criação da CNEC e as atividades então desenvolvidas como: treinamento e especialização de professores e técnicos no campo da educação e reabilitação de deficientes visuais, incentivos, produção e manutenção de facilidades educacionais, incluindo equipamentos, livros, auxílios ópticos e material para leitura e escrita, além da assistência técnica e financeira aos serviços de educação especial e reabilitação, o ministério da Educação e Cultura procurou através dessa campanha oferecer maiores oportunidades de atendimento educacional aos deficientes da visão.

A CNEC tinha como objetivo educar e reabilitar pessoas com deficiência visual, estabelecendo centros de reabilitação, oficinas protegidas e programas de reabilitação domiciliar. Seu propósito era integrar esse público aos setores comerciais, industriais, agrícolas, artísticos e educacionais, além de promover a formação de pessoal especializado. Segundo Jannuzzi (2012) essas campanhas populares como um todo, não deram conta de extinguir o analfabetismo no país, contudo, chamou a atenção para os

problemas da educação das pessoas com deficiência, e prepararam terreno para a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Desde 1890, as oficinas protegidas foram parte integrante da educação oferecida pelo IBC aos alunos com deficiência visual, conforme estipulado em seu regimento. Essas oficinas tinham como objetivo capacitar para o trabalho considerado útil para a pessoa cega, fornecendo-lhes meios de sustento para si mesmos, suas famílias e para contribuir com a sociedade. Entre as profissões ensinadas estavam torneiro, charuteiro, cigarreiro, empalhador, trabalhadores de cordoaria, entre outros (Jannuzzi, 2012). A proposta curricular, que ainda incluía essas profissões em 1953, refletia o compromisso do IBC em integrar pessoas com deficiência visual na economia da sociedade através do trabalho, mantendo este como um dos principais objetivos da educação oferecida.

Jannuzzi (2012) ao falar dos consultores internacionais e do idealizados do CENESP, nos conta que foi apresentado dados numéricos que destacavam a eficiência econômica de investir na educação de crianças com deficiência em comparação com os custos de sustentação ao longo de suas vidas. Esse argumento ressaltava a importância de políticas educacionais inclusivas como uma alternativa financeiramente viável e socialmente benéfica para o país, em que afirmavam o quanto seria mais barato educar as crianças com deficiência do que sustentá-las ao longo de suas vidas. Nesse sentido afirma:

Educá-la possibilitaria "tornar-se pessoa útil e contribuir para a sociedade" e permitir que sua família também trabalhasse e elevasse o nível de renda familiar. [...] Este modo de pensar vem até hoje perpassando muitos trabalhos teóricos e prático nas instituições escolares regulares e especializadas (Jannuzzi, 2012, p. 152).

Meu objetivo ao apresentar esses aspectos da história da educação especial não se limita a criticar a abordagem econômica que dominou esse período. É também refletir sobre como o passado influencia o desenvolvimento contínuo da educação em uma sociedade e como ideias educacionais são perpetuadas ao longo do tempo. Observar as correntes que moldaram a educação especial naquele contexto específico proporciona uma compreensão mais contextualizada e politicamente situada da história educacional atual.

Em 1973 com a criação do CENESP, por meio do Decreto nº 72.425, foi extinta a Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. A finalidade do CENESP era de promover a melhoria do atendimento aos "excepcionais" em todo território brasileiro. Esse órgão

reverteu o acervo financeiro e patrimonial dessas campanhas, bem como passou a integrar o acervo financeiro, pessoal e patrimonial do Instituto Benjamin Constant. Como afirmado por Jannuzzi (2012, p. 123):

Administrativamente nasceu forte, vinculado diretamente ao MEC (decreto n. 72.425 de 3 de julho de 1973, artigo 1º e regimento interno artigo 1º, portaria 550 de 29 de outubro de 1975) com autonomia administrativa e financeira. Suas atividades estavam subordinadas à Secretaria-Geral do MEC (decreto n. 72.425, parágrafo único) e o IBC e o INES a ele subordinados. Apresentavase como um órgão político, como se reafirmava ainda em 1977: para "assumir a coordenação, a nível federal, das iniciativas no campo de atendimento educacional a excepcionais [...] obedecendo os princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a educação especial", integrando as diversas esferas administrativas, federal, estadual e municipal, particular, priorizando a integração ao sistema regular, otimizando os recursos disponíveis, os conhecimentos das pesquisas médicas, biológicas, psicológicas para prevenção e também para a educação (MEC/SG/CENESP, 1977, p.9).

De acordo Jannuzzi (2012) a década de 1970 pode ser considerada um período de grandes avanços para a educação especial, marcada por diversos acontecimentos que colocaram essa área em evidência. Haja vista que foi se criado pela primeira vez um órgão próprio, o CENESP, o primeiro órgão específico voltado para promover políticas efetivas que poderiam superar a realidade precária das escolas e instituições especializadas no ensino de alunos com deficiência.

Em relação à formação de pessoal, em 1976 o CENESP realizou cursos de treinamento para 135 técnicos do MEC e das secretarias de educação. Além disso, 3.610 professores que atuavam na educação especial ou em classes comuns participaram desses cursos. No mesmo ano, iniciaram-se, também, treinamentos para o pessoal envolvido no desenvolvimento e aplicação de modelos de currículos por desempenho, demonstrando um esforço significativo para melhorar a qualificação dos profissionais envolvidos na educação especial no Brasil (Jannuzzi, 2012).

Conforme Jannuzzi (2012) esses projetos pilotos foram implementados nas secretarias de educação de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pará, no IBC e no INES, como é afirmado: "Houve treinamento de docentes e técnicos do CENESP, das secretarias de educação, das unidades federadas, de professores das instituições especializadas públicas e privadas, do sistema regular de ensino, inclusive de classes comuns (Jannuzzi, 2012, p. 127)".

No ano de 1979 visando o aperfeiçoamento do nível superior, a CAPES, por meio de seu Programa Institucional de Capacitação Docente, concedeu bolsas de pós-

graduação para docentes de 82 instituições de ensino superior, promovendo assim a pesquisa no campo da educação especial e estimulando a capacitação a nível de mestrado e doutorado, programa este que a professora Adiles Monteiro também participou, que a auxiliou no período que cursou o mestrado, que resultou na primeira dissertação sobre educação especial no estado do Pará.

Segundo Jannuzzi (2012), em 1978, houve um interesse crescente da comunidade acadêmica pela educação especial levando à criação do Programa de Mestrado em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). No ano seguinte, em 1979, foi estabelecido o Curso de Mestrado em Educação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), inicialmente organizado em diversas áreas de concentração, incluindo a educação especial. Em 1993, a educação especial foi formalmente reconhecida como uma das linhas de pesquisa desse programa. Esse movimento estimulou uma série de pesquisas que ampliaram e aprofundaram as investigações no campo da educação especial, destacando os elementos característicos desse período.

Até a década de 1950 havia apenas três instituições voltadas para o atendimento da pessoa com deficiência visual, como mostra a figura 3:

NOME	FUNDAÇÃO	CIDADE			
Deficiência visual					
Instituto Benjamin Constant – IBC	12 de setembro de 1854	Rio de Janeiro			
Instituto de Cegos Padre Chico	27 de maio de 1928	São Paulo			
Fundação para o Livro do Cego no Brasil – FLCB	11 de março de 1944	São Paulo			

Fonte: Figueira, 2021.

FIGURA 3. Relação de instituições de atendimento a pessoa com deficiência visual até a década de 1950

O panorama apresentado na figura 3 começou a sofrer alterações em meados dos anos 1950 e 1960. De acordo com Souza (2019), durante esse período, o Brasil passou por transformações significativas tanto no campo político quanto econômico e

educacional. Com o retorno de Getúlio Vargas ao governo em 1951, seguido pelos mandatos de Juscelino Kubitschek a partir de 1956 e João Goulart em 1961, houve um enfoque renovado no desenvolvimento econômico do país. Esses períodos foram caracterizados por políticas voltadas para a industrialização e modernização da infraestrutura nacional, conhecidos como os anos dourados do desenvolvimentismo no Brasil. Essas políticas também influenciaram o campo educacional, com um aumento no surgimento de instituições especializadas em todo o país. A educação especial começou a receber mais atenção e investimentos, refletindo um esforço para expandir o acesso à educação e integrar diferentes segmentos da população na sociedade em crescimento.

Segundo Mazzotta (2011, p. 67) apud Comparato (1987, p. 65) as iniciativas governamentais sobre educação especial foram criadas em um momento político tipicamente populista, no período de 1955 à 1964, como afirma:

Os chefes populistas têm como ideia fundamental, como diretriz básica, nunca afrontar os movimentos populares. Eles vão se aproveitando das ideias que medram no povo, vão se utilizando dos movimentos populares para benefício pessoal, mas nunca se manifestam claramente contra.

O período de 1954, após a morte de Getúlio Vargas, a modalidade de cidadania popular ganhou força, emergindo com ela o nacionalismo. Esse movimento selou a fusão entre o povo e a nação (Farias, 2022). As concepções de nacional e popular impregnaram a noção de desenvolvimento. Essa conjuntura ideológica nacionalista marcou os governos brasileiros na década de 1950 e 1960, transformando-se em uma espécie de idioma político.

É nesse bojo que iremos deparar com movimentos de educação popular, que alcançaram também as pessoas com deficiência e que possibilitaram, por meio tanto de conflitos quanto de negociações, a ambiência para a construção de uma cultura escolar da educação especial — uma cultura em ação, uma vez que ela não é descolada das inquietações do processo histórico e, por isso, permite descortinar novas possibilidades (Farias, 2022, p. 78).

No Brasil a trama política e econômica nacional na década de 1950 e 1960 foi marcada por governos populistas com propostas desenvolvimentistas, marcados pelo movimento nacionalista. A região amazônica estava envolvida nesse contexto e passava pela implementação de políticas de desenvolvimento realizadas pelo governo central (Almeida, Melo, 2016). Voltando-nos especificamente ao estado do Pará a medida que marcou esse período foi a criação da Superintendência do Plano de Valorização

Econômica da Amazônia (SPVEA), que tinha por objetivo estabelecer um plano de desenvolvimento para a região amazônica, promovendo a modernização seguindo a abordagem desenvolvimentista que marcava a política brasileira daquele período.

Conforme Almeida e Melo (2016), o SPVEA vigorou de 1953 a 1966, e buscou integrar a região amazônica na economia nacional, a fim de superar o modelo extrativista vigente na região, buscando com isso, valorizar a educação no intuito de modernizar a população. Assim, foram implementadas por meio desse plano iniciativas voltadas para a educação primária, para o ensino técnico e profissionalizante, corroborando com o ideal de que a educação poderia ser transformadora tanto para a região amazônica quanto para a sociedade nacional.

No bojo dos ideais nacionalistas e desenvolvimentistas intensificou-se em todo país a criação de escolas especializadas para a escolarização das pessoas com deficiência, assim, podemos considerar o contexto político, econômico e social desse movimento de institucionalização que ocorreu no país na década de 1950 e 1960. No estado do Pará a história da educação especial da região está inserida nessa teia contextual, na qual surge em 1953 a primeira instituição especializada para a escolarização de pessoas cegas no estado do Pará, a Escola de Cegos do Pará.

## 4 ADILES ARACY ALVES MONTEIRO E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ESTADO DO PARÁ

Na seção quatro desse relatório final de tese, visando uma análise mais organizada e aprofundada de meus dados, optei por dividi-la em quatro subtópicos distintos. O primeiro intitulado "Contexto histórico da institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência visual no Estado do Pará e as intelectuais da Educação Especial paraenses", em que apresento os principais contextos históricos e políticos que forjaram o pano de fundo histórico para a institucionalização da educação especial paraense, como também, apresentei as professoras pioneiras que iniciaram esse movimento nesse estado.

O segundo subtópico que compõe essa seção é o 4.2 intitulado "Professora Adiles Aracy Alves Monteiro: identificação e caracterização", onde apresento os principais dados de identificação e caracterização desta professora, realizando uma linha cronológica de suas experiências.

O terceiro subtópico dessa seção intitulei de "Formação e produção de conhecimento: as contribuições da professora Adiles Monteiro para o avanço teórico no campo da escolarização de pessoas com deficiência visual" em que o subdividi em dois tópicos distintos, o primeiro denominei "A concepção de escolarização de pessoas com deficiência visual na década de 1940 e 1950 presentes na revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) e os cursos de Formação de Professor e Inspetor de Cegos do Instituto Benjamin Constant" onde dialoguei sobre os principais conceitos estabelecidos para a escolarização das pessoas com deficiência visual nas décadas de 1940 e 1950, a partir das publicações na RBEP. Apresentando também o curso de professores e inspetores de Cegos que a professora Adiles Monteiro participou no ano de 1953, no IBC.

Ainda na seção 4.3 denominei o segundo tópico como "Formação e produção do conhecimento científico sobre pessoas com deficiência visual realizado pela Professora Adiles Monteiro", nesse tópico analisei os cursos que ela participou em seu itinerário formativo, bem como o mestrado por ela realizado e sua dissertação. Nesse tópico dialoguei com os principais conceitos e abordagens por ela desenvolvidos nesse período, os relacionando com os conhecimentos sobre escolarização das pessoas com deficiência daquele contexto temporal.

O último Subtópico dessa seção de análise intitulei de "A atuação e participação da professora Adiles Monteiro na institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência

visual no Estado do Pará" em que apresentei e analisei as experiências profissionais da professora, de forma a revelar sua colaboração e atuação para a institucionalização e escolarização dos alunos com deficiência visual no estado do Pará. No intuito de comprovar a relevância de seu trabalho, bem como o reconhecimento social da importância que ele teve para a história da educação especial.

## 4.1 Contexto histórico da institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência visual no Estado do Pará e as intelectuais da Educação Especial paraenses

No Estado do Pará a educação especial ganhou guarida, de forma inicial e limitada, por meio dos ideários escolanovistas. De acordo Farias (2019) esses princípios visavam reformar o ensino primário para promover uma abordagem mais ativa. A oficialização dessa reforma ocorreu em 1931, através do decreto nº 235, marcando um avanço significativo no ensino primário em todo o país. Essas reformas proporcionaram as primeiras oportunidades para pensar em uma educação voltada para pessoas com deficiência, resultando na criação de algumas instituições escolares especiais. Como afirmado por Oliveira (2023, p. 91) "A escolarização das pessoas com deficiência no Estado do Pará, encontrou espaço no movimento da Escola Nova, chegando ao Brasil por volta de 1920 do século XX, sendo intensificado no Pará na década de 1930".

Nacionalmente, as reformas no ensino primário estavam diretamente ligadas à criação do Ministério da Educação e Saúde, o que trouxe consigo importantes redefinições políticas para o setor educacional. Em paralelo, o caráter excludente da educação no país foi severamente criticado no Manifesto dos Pioneiros de 1932, apontando-o como uma questão central a ser resolvida. Assim, as reformas estavam voltadas para diretrizes de uma política educacional que visasse a democratização das relações sociais, o direito a educação e ao acesso à escola, como afirmado por Farias (2019, p. 87):

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

A premissa de democratização da educação proposta pelos ideários escolanovistas de que a educação deveria preparar as crianças para a vida moderna, era preconizada pelos conhecimentos médicos e psicopedagógicos, que proporcionaram, segundo Jannuzzi (2012), benefícios a pessoas com deficiência tidas como anormais, entretanto, o que constituía tanto o discurso como a prática era a preocupação com a ordem e com o tornar essas pessoas mais produtivas.

Em reação ao projeto republicano do Estado Novo, entre a década de 1930 e início de 1940, no intuito de promover uma educação que promovesse a modernidade, foi-se desenvolvido diversas melhorias socioeducacionais no estado do Pará (Almeida, Melo, 2016). Entre essas melhorias estavam a expansão do número de vagas no ensino público, a criação de grupos escolares na capital e a implantação do curso normal rural em alguns interiores do estado. De acordo com Almeida e Melo (2016), esse crescimento estava em volta a consideráveis fragilidades na estrutura administrativa educacional, fruto da carência de profissionais qualificados e de insuficientes investimentos no setor educacional, como também, pela intervenção de políticos nas decisões educacionais, que vinculavam seus compromissos pessoais e manobras políticas a educação do estado.

Segundo Almeida e Melo (2016) no governo de Zacarias de Assumpção houve uma considerável expansão em relação as políticas educacionais no estado. Essas políticas faziam referência ao projeto de valorização da Amazônia, por meio da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), que foi uma instituição vinculada ao governo federal que tinha por objetivo desenvolver economicamente a região da Amazônia brasileira, criada em 1953. Segundo as autoras esse período foi marcado por diversas ações para a escola primária, para o ensino secundário técnico e profissionalizante, colocando a educação como redentora da sociedade nacional e amazônica. Nesse contexto, Farias (2022, p. 73) afirma:

Não havia, no Pará, por parte da recém-criada Secretaria de Educação e Cultura, no início da década de 1950, uma preocupação institucional com a escolarização de pessoas com deficiência. Essa situação não era incomum nos outros estados brasileiros, em suas respectivas secretarias de educação. Apesar de haver, desde a década de 1930, uma referência na legislação estadual a um ensino especial voltado para os "débeis" e "retardados", as preocupações em torno desse segmento foram tratadas, em sua maioria, como questões de saúde e segurança pública, envolvidas nas ideias da medicina higienista.

A reforma do ensino primário no estado do Pará abriu pela primeira vez na região precedentes educacionais para se pensar a escolarização de pessoas com deficiência, uma vez

que instruiu que o ensino primário deveria ser obrigatório e gratuito para todas as crianças, entre os sete e catorze anos de idade, incluindo nesse grupo as pessoas com deficiência por meio do ensino especial. Entretanto, na prática esses alunos não tiveram acesso as escolas regulares, muito em decorrência da não obrigatoriedade da matrícula desses alunos, como afirma Farias (2019, p. 93):

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

A partir das reformas do ensino primário, podemos considerar que é em 1930 que se iniciam no estado do Pará as primeiras preocupações em relação a escolarização das pessoas com deficiência, entretanto, é somente a partir da década de 1950 que se iniciam de fato as primeiras ações especializadas para a escolarização desse público. Assim, nesse período há uma amplitude no que tange as preocupações atreladas a pessoa com deficiência, ultrapassando as questões de saúde, segurança pública e dos ideais higienistas, se vinculando, também, a um discurso de educação voltado para a produtividade, o mérito e a regeneração social por meio da escolarização (Farias, 2019).

Em 1950, no estado do Pará, começaram a ser organizadas as primeiras ações oficiais voltadas a escolarização de pessoas com deficiência, em meio a um contexto político, econômico e educacional de mudanças, como afirmado por Farias (2019, p. 94):

Essas mudanças se dão com a subida do General Alexandre Zacarias de Assumpção (1951 a 1956) ao governo do Estado do Pará, após uma tensa eleição, na qual concorreu com o General Magalhães Barata. Como vimos no capítulo anterior, o governo de Magalhães Barata, se estendia desde a década de 1930. Pela primeira vez o partido de oposição ao governo Baratista, assumia o Estado, depois de uma série de acontecimentos violentos, que caracterizou o início dos anos 50 como o mais violento da história política do Estado.

Em meio a esse contexto político tumultuado, a economia no estado sofria uma crise que afetava as atividades nas indústrias, no comércio e na agricultura, entretanto, o governo buscava com urgência o aparelhamento escolar e melhores instalações para as escolas, por meio de construções, reformas e instalação de equipamentos.

Apoiado no ideário da educação como insígnia da modernidade, o novo governo elegeu a Educação como setor estratégico e direcionou à recém-criada SEDEC, o papel de colaboradora leal e eficiente. Assim, por meio das ações direcionadas pelo Secretário de Educação, o novo governo investiu em uma organização do setor educacional, diante de uma crise política, econômica e moral a qual estava inserido, que refletia, entre outros, na suspensão dos vencimentos dos professores. Nessa mesma esteira, o novo governo observava como necessário produzir, principalmente entre os docentes, um consentimento e, consequentemente, uma legitimidade, de que após um longo período vivendo sob os desígnios do baratismo, a criação da SEDEC era indispensável para concretizar a tão desejada educação moderna, e assim, corresponder às ideias renovadoras que gizavam o quadro educacional nacional, o que por sua vez possibilitaria o fortalecimento de outros tipos de ensino que passavam a merecer a atenção dos reformadores, como a educação infantil, o ensino profissional e a **educação especial** (Farias, 2019, p. 96-97).

Frente ao cenário supracitado podemos constatar que a educação paraense era caracterizada por fatores excludentes, e que apresentava um grande percentual de alunos que não conseguiam ingressar nas escolas devido a escassa disponibilidade de vagas, e ao alto índice de evasão seja pelos testes de maturidade e de seleção de alunos de acordo com seu nível de aprendizagem, colocando sobre o aluno a responsabilidade total por seu aproveitamento, embasando ainda mais a justificativa da exclusão dos considerados inaptos a escola regular.

De acordo com Oliveira (2023) o governo de Zacarias de Assumpção pode ser avaliado como uma gestão que teve como prioridade política o setor educacional, entretanto, não se diferenciou muito dos governos anteriores no que tange as ações governamentais voltadas as pessoas com deficiência, que mantinham suas ações centradas no campo da caridade e da segurança pública. Assim, no estado do Pará a criação de instituições especializadas voltadas as pessoas com deficiência passaram a ser ofertada cerca de cem anos após a criação da primeira instituição especializada do país.

A partir do ano de 1953, começou-se a mudar o panorama da educação especial no estado paraense, em que as primeiras ações especificas para a escolarização de pessoas com deficiência, de forma oficial, começou a ser tomada (Oliveira, 2023). Nesse ano o governo do Estado selecionou e enviou professoras para cursarem especializações para a atuação com alunos com deficiência, que ao retornarem ao estado tomaram para si a vocação de instituir a escolarização das pessoas com deficiência no estado. Enfrentando determinações estruturais e com isso vivenciaram a experiência de instituir a escolarização das pessoas com deficiência no estado do Pará, formando um modelo de educação especial no estado.

Conforme Farias (2019) a história da escolarização da pessoa com deficiência no estado do Pará não se difere muito em relação a dos outros estados brasileiros, em que tem como importante esteio um movimento organizado por parte da sociedade civil e associada a grupos de pessoas preocupadas com essa questão, sendo esses movimentos de fundamental relevância

para a inserção da escolarização da pessoa com deficiência nas políticas educacionais. Frente a isso, podemos considerar as primeiras professoras enviadas pelo estado para realizarem cursos de especialização no campo da escolarização da pessoa com deficiência como agentes na implementação da institucionalização da educação especial no estado do Pará.

O envio dessas professoras pioneiras na institucionalização da educação especial no estado do Pará se deu na conjuntura nacional da organização das Campanhas Educacionais, que surgiram nos anos de 1940 e 1950, como forma de oferecer encaminhamentos a problemáticas sociais que caracterizavam o cenário nacional, como o analfabetismo. Como afirmado por Farias (2019, p. 116-117):

Sabemos que as Campanhas Educacionais voltadas aos excepcionais inauguraram uma discussão acerca da escolarização de pessoas com deficiência como pauta governamental. Tal movimento tem sido pano de fundo para contar uma história acerca da institucionalização dessa escolarização nos Estados da federação. Porém, no Pará, as experiências de professoras que se posicionaram, na sociedade da época, como vocacionadas e engajadas a desenvolver uma educação voltada a pessoa com deficiência, foi condição para que esse pano de fundo fosse tecido.

O movimento nacional sobre o direito das pessoas com deficiência a escolarização posto pelas campanhas nacionais, se configurou em políticas que colocou sob responsabilidade dos governos e municípios a escolarização desse público (Jannuzzi, 2012). O governo do estado do Pará, até 1950 não tinha como prioridade educacional esse grupo, de forma que essas campanhas influenciaram a movimentação do estado em prol dessas novas diretrizes. Culminando em 1953 na realização da seleção de docentes da rede pública estadual e municipal a participarem de cursos de formações de professores no âmbito da educação especial. Os professores selecionados foram:

Blandina Alves Torres, Nazaré Cristo Barbosa Nascimento, Adiles Araci Alves Monteiro, Cordélia Raiol Nunes Maciel e Geni Gabriel Amaral, foram as primeiras professoras paraenses enviadas pela SEDEC para participarem de cursos de formação em educação especial no período de 1953 a 1961, na esteira das ações de uma República Populista em que o nacionalismo, a modernização e a revolução sustentavam o imaginário político (Farias, 2019, p. 119).

O movimento nacionalista engendrou a trama da vida política na década em questão, corroborando para uma nova sociabilidade, configurando-se em um bojo que abarcou os movimentos da educação popular promovendo, também, a escolarização das pessoas com deficiência, ambientando a construção de uma cultura escolar da educação especial, promovendo uma cultura em ação. Portanto, foi no contexto histórico do nacionalismo, da

modernização e revolução que as cinco professoras supracitadas realizaram seus cursos de formação.

Em relação, especificamente, a seleção das professoras para o curso de especialização em educação de cegos e amblíopes Oliveira (2023, p. 73) afirma:

Em maio de 1953, no Estado do Pará, os jornais publicaram uma nota chamando professores da rede pública (Estadual e Municipal) que apresentassem interesse em realizar uma especialização em educação de cegos e amblíopes. O "Curso de Professor e Inspetor na Educação de Cegos" promovido pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, que buscava professores inseridos na rede pública para realizar o curso do Instituto Benjamim Constant - IBC.

Após as professoras Adiles Monteiro e Nazaré Nascimento terem sido selecionadas em um concurso promovido pela Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) para a realização do curso de "professor e inspetor de Cego", ambas foram enviadas no ano de 1953, no período de agosto a novembro, para o Estado da Guanabara, no IBC.

Segundo Farias (2019) o curso era coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e a seleção foi feita por uma professora representante do INEP. O objetivo do curso era formar professores na didática especial voltada para cegos e amblíopes.

Para isso as matérias versavam sobre a História dos cegos, Psicologia educacional, geral e dos cegos; Processos para recuperação dos cegos; Recreação Infantil; Escrita em braille; Leitura em Braille; Didática Especial para cegos; Adaptação, aquisição de imagens e adestramento dos sentidos; Comportamento em sociedade; Trabalhos manuais; e Técnicas de ensino musical de cegos (Farias, 2019, p. 152).

Em relação a organização curricular do curso mencionado (Farias, 2019), eu trato de forma mais aprofundada no subtópico 4.3.1, em que apresento a proposta curricular que foi desenvolvida com os professores que participaram desse curso.

De acordo com Rocha e Oliveira (2023) não houve concessão de bolsas para a professora Adiles Monteiro e Nazaré Nascimento. Ambas as professoras normalistas viajaram com recursos próprios e receberam no IBC hospedagem nos meses que realizaram o curso. Assim, as professoras residiram juntamente com os alunos do instituto, utilizando as mesmas dependências, indistintamente, como afirmam:

Durante a viagem ao Rio de Janeiro, as professoras não foram contempladas com uma bolsa de estudos e foram apenas com seus salários. No Instituto Benjamim Constant - IBC, elas receberam orientação educacional e hospedagem. O curso era dividido entre teoria e prática, abordando o ensino de leitura e escrita em Braille (Rocha, Oliveira, 2023, p.61).

A conjuntura política e econômica estava proficua no que tange a criação do engajamento na juventude da época, promovendo a compreensão de profissionais vocacionados nacionalmente que se posicionavam diante do estado como uma inteligência em formação (Farias, 2019). O Estado estava investindo na seleção de agentes que formariam a base do sistema de ensino paraense, que ao regressarem seriam profissionais vocacionados a colaborar com a organização da educação no estado, cooperando para a instalação da educação especial na região.

As professoras enviadas pelo governo paraense para realizarem formação para a escolarização de alunos com deficiência visual se constituíram em agentes de conscientização, estabelecendo com seu retorno não um confronto ao poder autocrático, mas sim, se formaram como intelectuais da educação que buscavam por serem tratadas como conselheiras do estado no que diz respeito a educação especial, impactando em conquistas junto aos governantes que resultaram na institucionalização da escolarização das pessoas com deficiência no estado do Pará, como afirmado por Farias (2019, p. 121):

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

As duas professoras, agora especialistas em didática para alunos cegos e amblíopes, procuraram a SEDEC, haja vista que tinham assumido o compromisso de com seu retorno se responsabilizassem com a escolarização desse público, assim se posicionaram diante do governo do Estado de Alexandre Zacarias de Assumpção, requerendo condições de exercerem seus novo conhecimentos e iniciarem a institucionalização das pessoas com deficiência visual no estado (Farias, 2019). As professoras buscaram o convencimento do governo do estado para a alteração da realidade da escolarização das pessoas com deficiência visual, uma vez que foram vocacionadas nacionalmente, constituindo uma fração engajada em torno da implementação da escolarização da pessoa com deficiência no estado do Pará.

A formação realizada pelas professoras, é avaliada por Farias (2019) como intensiva e ligeira, que provavelmente não se configurou como suficiente para colocar em ação as novas práticas pedagógicas que a escolarização das pessoas com deficiência requeria. Contudo essa formação colocou essas professoras em um patamar diferente das demais professoras

normalistas, que atuavam em uma escolarização marcada pela exclusão das pessoas como deficiência. Somente elas tinham o aval de reivindicar junto ao governo paraense o impulsionamento da escolarização dessas pessoas, uma vez que possuíam o conhecimento especializado adquirido no curso de formação que realizaram fora do estado do Pará.

Por meio do sentimento nacional de vocação, tanto a professora Adiles Monteiro quanto a professora Nazaré Nascimento se engajaram na causa e lutaram para garantir a credibilidade e reputação de seus trabalhos junto as pessoas com deficiência visual no estado do Pará.

Ao escolherem se engajar na causa dos excepcionais, uma pauta que não era preocupação governamental, elas aceitaram os constrangimentos e as responsabilidades contidas na escolha, assumindo em caráter explicito uma série de compromissos com relação à coletividade que elas passaram a se relacionar. Por isso podemos considerá-las como intelectuais da educação.

Para Sirinelli (2003) a compreensão de intelectual é ampla e sociocultural, envolvendo criadores e mediadores culturais, incluindo nesse grupo jornalistas, escritores, professores, entre outros. Outra característica que podemos assinalar sobre os intelectuais diz respeito a seu engajamento advindo de uma notoriedade eventual ou de um saber especializado que o legitima e o privilegia no debate social, o colocando como referência da causa que o mesmo defenda. O vinculando a redes de sociabilidade, a sentimentos e afetividade que são molas propulsoras de suas ações.

Farias (2019) afirma que as professoras Adiles Monteiro e Nazaré Nascimento receberam uma autorização escrita a próprio punho pelo Governador Zacarias de Assumpção para que pudessem escolher uma sala de aula e iniciar seus trabalhos. As professoras escolheram o Instituto Lauro Sodré, que disponibilizou a elas um salão que não estava em uso.

Com cinco cegos, Nazaré Nascimento e Adiles Monteiro iniciaram os trabalhos e impulsionaram a criação legal da escola. Foram direcionadas, juntamente com seus alunos, para o Salão Nobre do Instituto Lauro Sodré, que de nobre só tinha o nome, pois funcionava, na verdade, como um depósito para as carteiras velhas. Entre as parcas conquistas que tiveram nesse momento junto ao governador, estava um carro velho, que buscava e levava de volta as crianças para as suas casas. Os alunos cegos não participavam das atividades de artífices do Instituto Lauro Sodré. Sua presença junto aos internos, se resumia ao intervalo, no momento do lanche. Algo muito bem quisto pelos alunos cegos, a sua maioria pobres, muitos dos quais esmolavam, antes do trabalho empreendido (Farias, 2019, p. 154).

Os esforços empreendidos pelas professoras Adiles Monteiro e Nazaré Nascimento impactou na criação da Escola de Cegos do Pará, por meio do Decreto nº 1.300 de 07/12/1953, no governo de Zacarias de Assumpção. Contudo o funcionamento da escola começou

efetivamente no ano de 1955, em que a professora Nazaré Nascimento assumiu a direção e a professora Adiles Monteiro o cargo de professora.

No ano de 1956, por meio da Lei nº 1.400 a escola de Cegos do Pará passou a se chamar Escola José Alvares de Azevedo, já na gestão de Magalhães Barata. Segundo Oliveira (2023):

A Escola de Cegos do Pará funcionou no Salão Nobre do Instituto Lauro Sodré durante dez anos, mas mediante a Lei nº 1.400/1956, a Escola passou a se chamar Escola "José Alves de Azevedo". Em 1965, por meio da Lei nº 3583/1965, a instituição passou a se chamar Instituto "José Álvares de Azevedo" e foi vinculada à Secretaria de Estado de Educação - SEDEC. Em 1966, o Instituto José Álvares de Azevedo foi instalado em sede própria, na rua Presidente Pernambuco, nº 497, bairro Batista Campos, onde funciona até hoje.

A criação da Escola de Cegos do Pará enfrentou duas questões primordiais. A primeira foi a obtenção de um espaço para seu funcionamento e a necessidade de recursos especializado para as aulas (Oliveira, 2023). A segunda era a dificuldade no que diz respeito a matrícula dos alunos, haja vista que o início da instituição foi marcado pela resistência das famílias em matricular seus filhos.

As professoras Adiles Monteiro e Nazaré Nascimento, frente as dificuldades impostas pelo contexto político, econômico e social, no início da fundação da escola de cegos, recorreram a mídia local, que naquele tempo era o jornal e a rádio, para disseminar o trabalho desenvolvido por elas. Assim, ambas concediam entrevistas, em que falavam tanto do trabalho desenvolvido quanto da estrutura precária e da necessidade de auxílio para manutenção da escolarização dos alunos com deficiência visual (Oliveira, 2023).

As duas professoras encontraram também grande dificuldade para encontrarem alunos. Dessa forma, publicavam notas nos jornais locais convidando quem tivesse crianças cegas a procurarem o endereço por elas divulgado para fazerem as matrículas. Segundo Oliveira (2013) as primeiras manifestações de interesse foram de famílias pobres e até mesmo de pessoas em situação de mendicância.

De acordo com Farias (2019) frente a situação socioeconômica dos primeiros alunos da Escola de Cegos do Pará, as professoras buscaram soluções que visassem um auxílio para que os mesmos conseguissem manter seus estudos. Para a maioria das famílias das crianças cegas a pessoa com deficiência visual nunca iria aprender, o que dificultava a ida deles a escola, assim, a frequência deles era comprometida. Nesse sentido, compreendeu-se que essa situação era reflexo, também, da falta de recursos por parte da família. Fazendo que fosse mostrado ao governador a necessidade de conceder bolsa para esses casos.

Oliveira (2023) afirma que houve conceção de bolsas por parte do governo estadual, e a professora Nazaré Nascimento enquanto diretora da instituição ficou imbuída da responsabilidade de repassar os valores para as famílias desses alunos, contudo, sob a condição que não pedissem mais esmolas.

Segundo Rocha e Oliveira (2023) a vulnerabilidade social enfrentada pelas pessoas com deficiência visual era alarmante, fruto da ausência de políticas públicas destinadas a educação e ao mercado de trabalho desse grupo, influenciando de tal maneira na exclusão social dessas pessoas.

A Escola de Cegos do Pará começou suas atividades com cinco alunos que segundo Oliveira (2013) apud Pereira (2005, p. 75) se chamavam: "[...]Odmilson; Carlos José; Elias; Fátima; e Pedro". Os primeiros alunos a receberem escolarização especializada para pessoas com deficiência visual no estado do Pará.

O governo disponibilizou para escola um transporte que buscava e deixava os alunos em suas residências. Conforme Oliveira (2023) a escola de Cegos recebia verba do governo, mas também contou com auxílios de algumas instituições privadas, principalmente em relação a aquisição de materiais. Entre essas instituições privadas a autora menciona a contribuição do Lions Club, Rotary Club e da Maçonaria, que doaram carteiras, material especializado, entre outros.

No ano de 1959 a Escola José Alvares de Azevedo passou a adotar o regime de semiinternato, como Oliveira (2023, p. 80) afirma:

Na publicação do jornal o Liberal de 1959, saiu a nota de que o General Moura Carvalho assinou o Projeto de Lei que permitiria instituir na Escola José Alvares de Azevedo, o regime de semi-internato, para o ensino de cegos e amblíopes, escola anexa ao Instituto Lauro Sodré. De acordo com a matéria, o projeto buscava maior espaço de tempo para as atividades didáticas, como os referentes às aulas de canto orfeônico, violão, encadernação, trabalhos manuais, recuperação e adestramento dos sentidos, processos que visam a integrar o aluno como elemento "útil" à sociedade.

No ano de 1960 houve um aumento no quadro de professores da escola, sendo nesse período quatro professoras. Não havia ainda outros profissionais que atuavam nesse espaço, como assistente social, dessa forma essas professoras eram tudo, exerciam diferentes atividades para darem conta das demandas que advinham da escolarização das pessoas com deficiência visual matriculadas na instituição.

Em relação a contribuição das professoras Adiles Monteiro e Nazaré Nascimento, pioneiras da educação especial no estado do Pará, Farias (2019, p. 160) afirma:

Podemos considerar Nazaré Nascimento e Adiles Monteiro, não diferente das outras professoras pioneiras, como representantes dos interesses e necessidades das pessoas com deficiência, que aproveitaram a chancela do Estado e a posição social em que se encontravam para efetivar a escolarização de pessoas com deficiência visual. É certo que o clima social propiciou condições para isso, contudo, a atuação delas foi decisiva para abrir uma nova área de conhecimento no Estado do Pará.

Ao analisar o período da institucionalização da Educação Especial no estado do Pará devemos levar em consideração dois pontos cruciais. O primeiro, diz respeito ao clima social, político e econômico, que evidentemente estava propicio para instauração da educação especial no Pará, seja pelas campanhas nacionais (Jannuzzi, 2012) ou pelo Plano de Valorização Econômica da Amazônia (Almeida, Melo, 2016). O outro aspecto diz respeito a atuação e ao engajamento incisivo da professora Adiles Monteiro e da professora Nazaré Nascimento para a institucionalização da escolarização de alunos com deficiência visual, que empreenderam até mesmo recursos próprios para a concretização da fundação de uma instituição de atendimento especializado no estado do Pará (Farias, 2019). Ambos os aspectos foram fatores intrínsecos para a criação da educação especial no estado.

O início da Educação especial no estado paraense se configurou em um sistema paralelo e segregado do ensino regular. Assim a escolarização das pessoas com deficiência visual no estado é marcada por três momentos, o primeiro, de 1955 a 1962 que a instituição exerceu um modelo segregacionista de atendimento. O segundo momento que houve o processo de integração, que começou em meados de 1963, e o último que permanece até os dias atuais, que é um formato baseado no paradigma da inclusão escolar, que teve seu marco na década de 1990<sup>2</sup>.

Considerando que o recorte temporal de minha pesquisa é o início da institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência intelectual, bem como a participação e contribuição da professora Adiles Aracy Alves Monteiro para esse processo, me aterei a dialogar com maior empenho sob os dois primeiros períodos que o Instituto José Alvares de Azevedo desenvolveu.

A educação segregada do IJAA durou até o ano de 1962, sendo importante ressaltar que neste período o instituto tinha como objetivo a correção do físico, dos sentidos, e o ensino era desenvolvido a partir do sistema braile, para os cegos, e dos "resíduos

-

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Vale ressaltar que essas datas não são marcos engessados, visto que as mudanças de paradigmas são fluidas, assim, o período de transição entre paradigmas coexistem, não havendo uma linearidade totalmente definida entre o fim de um e o começo do outro.

visuais" para os alunos com baixa visão, por meio das letras ampliadas (Oliveira, 2023, p. 94).

Os cursos ministrados no Instituto José Alvares de Azevedo, em 1955, eram referentes ao Ensino Primário, o Ensino do Sistema Braile e Habilitação e o Ensino de Música. Devido ao espaço do instituto ser no salão nobre do Instituto Lauro Sodré, bem como, no início, terem poucos alunos matriculados e principalmente o instituto ter apenas duas professoras, sendo uma delas diretora, os alunos eram agrupados em turma multisseriada. De acordo com Rocha e Oliveira (2023) o programa desenvolvido com eles era o mesmo do ensino regular com adaptações realizadas por essas professoras, além das demais atividades para pessoas com deficiência visual.

As professoras buscavam desenvolver a coordenação motora fina, para que esses alunos pudessem ser alfabetizados em braile bem como a habilitação por meio da orientação e mobilidade para cegos. Para os alunos com baixa visão era-se usado escrita ampliada. Como Oliveira (2023, p. 95) afirma:

As configurações pedagógicas para o Ensino Primário do IJAA eram semelhantes as desenvolvidas com as crianças das escolas regulares, apesar de apresentar particularidades, como o fato das professoras Nazaré Nascimento e Adiles Monteiro adaptarem os currículos do ensino primário.

As professoras adaptavam as atividades de leitura de língua portuguesa, matemática, história, geografia conhecimentos gerais e músicas, transcrevendo por meio da máquina braile esses conteúdos para os alunos. Quando necessário elas realizavam ditados para que os alunos pudessem escrever as atividades por meio da reglete de mesa com punção em seus cadernos (Oliveira, 2023).

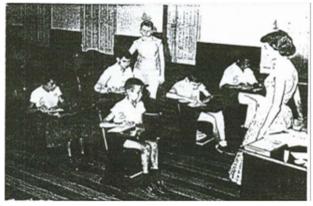
O ensino do sistema braile e a habilitação tinham por objetivo o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e sensoriais, buscavam instrumentalizar os alunos com deficiência visual para o desenvolvimento das tarefas de ler e escrever por meio do sistema braile, bem como preparar esses alunos para a assinatura de seu nome em letra cursiva. Outra habilidade esperada que os alunos da Escola de Cegos do Pará desenvolvessem era as noções básicas de cubaritmo que auxiliava o aprendizado de matemática em braile e as habilidades de Atividade de Vida Autônoma e Social (AVAS), como Oliveira (2023, p. 100) afirma:

A Habilitação trabalhada no IJAA, no período de 1955 até aproximadamente 1962, foi desenvolvida por meio da Atividade de Vida Autônoma e Social – AVAS que buscava proporcionar condições operacionais para que o aluno construísse potencialidades com objetivo de alcançar sua autonomia social e independência, desenvolvendo atividades que visem os aspectos da higiene pessoal, atividades

domésticas, da interação social e da participação em eventos culturais, recreativos e de lazer, e oficinas.

Além dos conhecimentos supracitados e dos conhecimentos próprios do ensino primário, as duas professoras ensinavam, também, hábitos de higiene como tomar banho e escovar os dentes. Na instituição realizavam o ensino de trabalhos manuais como pregar botões, fazer tapetes e diversos tipos de artesanatos, como porta copos e oficinas de encadernação. Rocha e Oliveira (2023, p. 69) consideram que o instituto visava a educação e o ensino de habilidades especificas para as pessoas cegas, em que "priorizava o desenvolvimento de competências relacionadas à mobilidade e autonomia, oferecendo uma educação acadêmica que possibilitava aos alunos acesso a diversas áreas do conhecimento escolar".

Na figura 4 vemos a primeira sala de aula da Escola de Cegos do Pará, e sua organização inicial.



Fonte: PEREIRA, 2005. FIGURA 4. Interior da sala de aula da "Escola de Cegos do Pará"

Na figura 4 vemos, conforme Oliveira (2023):

[...] a professora Nazaré Nascimento próximo a mesa, a professora Adiles Monteiro próximo a carteira dos alunos, e os alunos Carlos José Corrêa Batista (10 anos), Elias Martins dos Santos (14 anos), Pedro Guerra Sordo (16 anos), Antonieta Fátima do Couto França (12 anos), Odimilson Teixeira Sizo (14 anos).

A partir da institucionalização da escolarização da pessoa com deficiência visual a aprendizagem deixou de ser um exercício dissociado do real, passando a se configurar em uma aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, pautado na eficácia do processo de comunicação, com o objetivo final de inserção desse indivíduo na sociedade, rompendo com

a concepção dessas pessoas como "incapacitados", confrontando culturalmente o ideário coletivo da identidade da pessoa com deficiência visual. Como afirma Oliveira (2023, p. 123):

Na fala da professora Nazaré Nascimento, ela sublinha que o Instituto apresentava a "[...] finalidade de ministrar aos cegos educação condigna, dando-lhes também uma profissão, com o auxílio da qual poderão eles manter-se, evitando que venha estender a mão a caridade pública, aumentando o número de mendigos" (PARÁ, 1956, p. 21). Na fala da professora do Instituto, existem elementos que possibilitam identificar que além do IJAA proporcionar ao aluno cego a sua escolarização, tinha como finalidade prepará-lo para a vida coletiva e para o trabalho.

Por meio da história da educação especial no Pará apresentadas nas pesquisas de Farias (2019), Bentes (2010) e Oliveira (2023), podemos constatar que as professoras enviadas para os cursos de formação no Estado da Guanabara se formaram como agentes de mediação cultura ao depreenderem esforços e dedicação no processo de institucionalização da educação especial do estado do Pará. Suas experiências educativas catalisaram novas concepções sobre a escolarização desse público, contribuindo diretamente para a elaboração e circulação de produções valorativas, acadêmicas e políticas sobre pessoas com deficiência.

O regresso das professoras ao Pará também contribuiu para o direcionamento de importantes legislações estaduais no que tange a escolarização de pessoas com deficiência, documentos esses que seguiam em concordância com as legislações nacionais, como podemos ver no quadro 10:

QUADRO 10. Leis estaduais da Educação Especial no Estado do Pará na década de 1950-1960

Documento	Assunto	Trecho do documento	Ano
Decreto-Lei nº 1.300	Criação e instalação da Escola de Cegos do Pará	Art. 1º - Ficam criadas 2³ escolas para cegos, nesta capital, as quais serão instaladas em fevereiro do próximo ano.  Art. 2º - As escolas mencionadas serão providas pelas professoras que fizeram o curso no Instituto Benjamim	1953
		Constant na Capital Federal.	
Lei nº 1.400	Nova nomeação à Escola de Cegos	Art.1º - Passa a ser denominada Escola "José Álvares de Azevedo" a Escola para Educação de Cegos e Amblíopes neste Estado. Art. 2º - Ficam criadas no Quadro Único do funcionalismo civil do Estado os seguintes cargos lotados na Escola "José	1956

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Nesse primeiro decreto-Lei é feito menção a criação de duas escolas especializada para cegos, devido a terrem duas professoras especializadas, conforme Farias (2019), foi um erro dos legisladores da época, visto que a Professora Adiles Monteiro e Nazaré Nascimento estariam trabalhando em conjunto para a criação da primeira instituição de escolarização de pessoas com deficiência, bem como, estruturalmente falando, o estado naquele contexto não disponibilizou estrutura física adequada para a criação de nem uma instituição, quanto mais para duas. As professoras tiveram que empreender esforços para conseguir uma sala para começarem suas atividades, bem como empreenderam investimentos próprios para o mobiliário e os materiais adaptados para o início dessas

atividades.

-

Decreto nº 3.174	Criação da Escola de Surdos-Mudos Professor Astério de Campos	Álvares de Azevedo: Professor padrão E, Professor- Canto Orfeônico- padrão C, Inspetor de alunos- padrão A, Servente - padrão A.  Art. 3º - O cargo de Diretor da Escola "José Álvares de Azevedo" será exercido por um Professor titulado, que possui o curso Especializado para Educação de Cegos e Amblíopes, percebendo gratificações de função.  Art. 1º - Fica criada a Escola de Surdos-Mudos, denominada Professor Astério de Campos nesta capital.	1960
Lei nº 3.583	Transformação das duas escolas anteriores em Institutos vinculados a Secretaria de Educação	Art. 19° - A Escola "José Álvares de Azevedo" para cegos e amblíopes, e a Escola "Professor Astério de Campos" para surdos-mudos, ficam transformadas em Institutos vinculados a Secretaria. Parágrafo Único - Os excepcionais retardados serão atendidos por estabelecimentos especializados mediante convênio com a Secretaria de Estado de Educação e Cultura.	1965
A Lei nº 4.093	Enquadramento da educação de excepcionais no Sistema Geral de Educação	Título X  Da educação de Excepcionais Art. 113º - A educação de excepcionais, comum a quaisquer dos graus de ensino, tem por objetivo integrá-los na comunidade, através da assistência médica e psicopedagógica, incluída a orientação profissional, devendo enquadrar-se, tanto quanto possível, no Sistema Geral de Educação. Art. 114º - A educação de excepcionais, quando não for possível, enquadrar-se ao sistema geral de educação, objeto desta lei, será ministrada em:  I - Classes especiais; II - Escolas especiais; e III - Centros especiais de preparação profissional.  §1º - As instalações de estabelecimentos de ensino para atendimento de excepcionais, deverão apresentar condições apropriadas.  §2º - A educação dos excepcionais de que trata este título, em casos especiais, deverá ter caráter domiciliar e hospitalar.  §3º - As normas para observância deste artigo e seus parágrafos, serão fixadas pelo Conselho Estadual de Educação.  Art. 115º - O regime escolar será flexível, adaptando-se às exigências específicas dos diferentes grupos de excepcionais.  Art. 116º - Toda iniciativa privada, relativa à educação de excepcionais, considerada eficiente pelo Conselho Estadual de Educação, receberá do Poder Público tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.  Art. 117º - O Estado poderá aceitar a cooperação de entidades públicas e privadas que visem amparar o excepcional. Art. 118º - O pessoal destinado ao atendimento de excepcionais, nos termos do disposto no Título XI, deverá habilitar-se, para esse fim, em curso de especialização devidamente reconhecido.  Art. 119º - É da competência do Conselho Estadual de Educação baixar	1968

normas para autorização, reconhecimento e inspeção dos	
cursos previstos	
neste título.	

Fonte: Farias, 2019.

A Lei Estadual nº 4.093/68, a última do quadro 10, é considerada a primeira lei a tratar com propriedade da escolarização das pessoas com deficiência no estado do Pará, uma vez que enquadrou a educação especial no sistema estadual de educação, garantindo a estruturação do Magistério Especializado, bem como o provimento de cargos de funcionários públicos e remuneração conforme a qualificação técnica do campo especializado.

Para Farias (2019, p. 126) as leis apresentadas no quadro X foram atravessadas pelas experiências das professoras paraenses pioneiras na institucionalização da escolarização das pessoas com deficiência no Estado do Pará, como afirma:

A experiência em comum delas foi fundamental para estabelecer uma rede de sociabilidade, possibilitando o fortalecimento de um saber, bem como o ingresso em novas redes, a partir do encontro com outros intelectuais e diferentes profissionais, que também passaram a ter uma atuação importante na instrução pública paraense.

O empenho Inicial das Professoras Adiles Monteiro e Nazaré Nascimento foram inegavelmente essenciais para a consolidação da escolarização das pessoas com deficiência visual no Estado do Pará, refletidas nas legislações presentes no quadro X, e nas pesquisas realizadas por Pereira (2005), Bentes (2010), Farias (2019) e Oliveira (2023). Portanto, sendo figuras históricas no processo de institucionalização da escolarização da pessoa com deficiência visual no Pará, logo, intelectuais da educação em nosso estado.

O papel das professoras especialistas foi crucial na fundação da Escola de Cegos do Pará. Elas acreditavam na possibilidade de educar as pessoas cegas e investiram tempo e esforço na adaptação dos conteúdos programáticos, bem como na criação de métodos de ensino feitos sob medida para esses estudantes. Além disso, empenharamse em disseminar o conhecimento sobre a educação especializada para a comunidade, mostrando que era possível educar essas pessoas dentro desse contexto (Rocha, Oliveira, 2023, p. 62).

A relevância e contribuição das professoras Adiles Monteiro e Nazaré Nascimento são inquestionáveis quando voltamos nossos olhares para a história da educação especial paraense. Ambas tiveram seu mérito, depreendendo esforços profissionais e pessoais para a viabilização da institucionalização da escolarização das pessoas com deficiência visual no Pará. Entretanto, podemos observar que os principais elementos que formam essa história contada são marcados,

para além dos documentos, por entrevistas realizadas com a professora Nazaré Nascimento, como é o caso das pesquisas de Farias (2019) e de Pereira (2005).

A professora Nazaré Nascimento participou das pesquisas de Farias (2019) e de Pereira (2005) por meio de entrevista, o que lhe deu oportunidade de pontuar sua perspectiva sobre os fatos. Essas entrevistas foram de extrema relevância para o avanço das investigações sobre a história da educação especial paraense, bem como a contribuição e o protagonismo dessa professora nesse contexto é evidente. Contudo, nesse processo, naturalmente podemos notar as lacunas quanto as contribuições da professora Adiles Monteiro, que esteve presente em todos os processos de institucionalização da escolarização das pessoas com deficiência no estado do Pará, dessa forma, me questiono o que ainda não foi contado sobre essa professora que contribua para o aprofundamento da história da educação especial do estado? O que a história da atuação e da contribuição da professora Adiles Monteiro ainda não foi revelado?

Apresento na subseção seguinte alguns dados que irão nos auxiliar a conhecer um pouco mais sobre essa figura importante para a institucionalização da educação especial no Pará.

#### 4.2 Professora Adiles Aracy Alves Monteiro: identificação e caracterização

Nascida no ano de 1931, a professora Adiles Aracy Monteiro, é natural de Ponta de Pedras, município localizado na Ilha do Marajó, no estado do Pará. Concluiu, pelo Instituto de Educação do Pará, em 1947, aos dezesseis anos de idade, o curso Ginasial Normal que lhe conferiu o título de professora primária. No ano de 1948, concluiu o segundo ciclo de formação de professor primário.

Aos vinte e sete anos, professora Adiles Monteiro, recebeu o seu diploma de Bacharel em Pedagogia pela Universidade do Pará, Faculdade de Filosofía, ciências e Lêtras. Sua trajetória acadêmica é marcada pela realização de diversos cursos enquanto participante, membro e organizadora, como veremos nas subseções seguintes.

Sua relação com a escolarização de alunos com deficiência visual teve seu marco inicial no ano de 1953, em que no período de agosto a novembro, foi enviada pelo governo do estado para a realização do curso de professor e inspetor de cegos no Instituto Benjamin Constant, na cidade do Rio de Janeiro. Em seu retorno a professora encontrou dificuldades para exercer a formação que acabara de receber, entretanto, após demasiado empenho e persistência das duas professoras enviadas para realizar o curso junto ao governo do estado, no mês de dezembro de

1953, por meio do decreto 1.300, foi estabelecido a criação de duas escolas de cegos no estado do Pará, que teriam essas professoras como pilares na institucionalização (Anexo II<sup>4</sup>, Documento 20).

O decreto 1.300 apresentou um equívoco ao designar duas escolas, uma para cada professora, conforme Farias (2019) foi um erro advindo do legislativo. A realidade foi que a essas professoras foi designado que encontrassem uma sala que pudessem começar suas atividades, onde encontraram guarida no Instituto Lauro Sodré e com o engajamento de ambas em busca de mobiliário, materiais adaptados e recursos tanto governamentais como privados, conseguiram inaugurar o instituto no ano de 1955.

A divulgação do recém-criado Instituto de Cegos do Pará se deu através dos meios de comunicação da época, que eram as rádios e jornais impressos de ampla circulação pelo estado do Pará (Farias, 2019). No anexo três dessa tese podemos observar algumas dessas entrevistas realizadas pela professora Adiles Monteiro, como também o reconhecimento social que seu trabalho reverberou.

No ano de 1958, três anos após o primeiro decreto da institucionalização da escolarização das pessoas com deficiência no estado do Pará, foi publicado no jornal "O Liberal" no dia 15 de março a nomeação da professora Adiles Monteiro ao quadro de professora do Instituto José Alvares de Azevedo (Anexo II, Documento 1).

A trajetória profissional da professora Adiles Monteiro foi atravessada pelas suas contribuições a escolarização das pessoas com deficiência visual, marcada não somente pela sua atuação profissional, como também pela sua formação acadêmica.

Os documentos apresentados nessa tese corroboram a afirmação que a professora Adiles Monteiro, uma das pioneiras da Educação Especial no Estado do Pará, contribuiu não somente para a institucionalização da escolarização de Cegos como também para o avanço no conhecimento sobre a escolarização desse público por mais de três décadas seguidas.

Podemos observar na figura 5 os principais marcos em sua trajetória acadêmica e profissional:

\_

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Os anexos dessa tese são compostos pelos documentos analisados nessa pesquisa. Visto que em sua maioria são documentos oficiais que não são de domínio público, mas sim compuseram o acervo pessoal da professora Adiles Monteiro, considero de extrema relevância os divulgar publicamente para que possam futuramente serem utilizados em outras investigações e contribuírem para o avanço das pesquisas em história da Educação Especial no Estado do Pará.

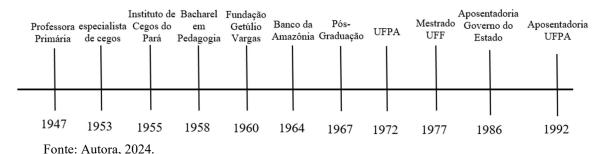


FIGURA 5. Linha do tempo Professora Adiles Monteiro: atuação e formação

A Figura 5 nos mostra os principais marcos de atuação e formação da professora Adiles Monteiro. Podemos observar que sua trajetória profissional foi marcada por sua atuação em instituições de extrema relevância social, iniciando pela atuação junto ao governo do Estado, no instituto de Cegos do Pará, tendo sua vinculação até o ano de 1986, quando se aposentou pelo estado, no centro de Educação Especial. Atuou, também, em instituições como a Fundação Getúlio Vargas e escolas do Banco da Amazônia.

Sua atuação profissional também passou pelo ensino Superior, onde atuou na pósgraduação no Instituto de Educação Estadual do Pará, lecionando as disciplinas de Teoria da Orientação Educacional e Métodos de Orientação Educacional. Como Também atuou pelo Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, nas disciplinas no campo da psicologia. Vale lembrar que seu vínculo com a educação especial e a escolarização de alunos com deficiência visual não se encerra com seu ingresso na docência no ensino superior, como veremos na subseção 4.4. A atuação profissional de professora Adiles Monteiro se inicia e se encerra dentro desse campo teórico e profissional.

Enquanto docente do Ensino Primário e do Ensino Superior podemos observar que sua atuação transitou de forma mais evidente em dois campos teóricos, o da educação especial e o da psicologia da educação. Se considerarmos os fundamentos da educação especial brasileira, podemos relacionar ambas as áreas do conhecimento, visto que a educação especial brasileira foi profundamente influenciada pela psicologia nas décadas em que essa professora atuou, em que a vertente psicopedagógica era demasiadamente presente na escolarização das pessoas com deficiência, como exploro mais profundamente no subtópico 4.3.

A figura 5 nos mostra também o ingresso de professora Adiles Monteiro na pósgraduação, no curso de mestrado pela Universidade Federal Fluminense (UFF), no ano de 1977. A área de concentração que realizou seu mestrado foi a psicopedagogia. A professora nesse período foi Bolsista do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD). Em 1977 a professora Adiles Monteira era associada a Associação Nacional de pósgraduação em Educação (ANPED). Era participante, também, da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, seção do Pará, que visava contribuir com a expansão da tecnologia brasileira e do estado.

A pesquisa realizada pela professora Adiles Monteiro "Adaptação do Deficiente da Visão" foi a primeira no Estado do Pará a investigar a educação especial do estado. Sendo a professora Adiles Monteiro a primeira professora da educação especial no Estado do Pará a ingressar em um curso de Mestrado e produzir uma pesquisa que disseminava o trabalho desenvolvido nessa região com os alunos com deficiência visual.

O trabalho desenvolvido pela professora Adiles Monteiro obteve amplo reconhecimento social por meio de menções e diploma de honra ao mérito (Anexo III). Os documentos por mim analisados evidenciam que até o final de sua carreira, a professora Adiles Monteiro ainda estava vinculada a área da educação especial, participando de reuniões cientificas na Unidade Especializada José Alvares de Azevedo. A professora faleceu no ano de 2022 decorrente da COVID-19.

Nas duas próximas subseções apresentarei de forma mais detalhada e analítica as informações apresentadas nessa subseção. Relacionando a história da educação especial que a professora Adiles Monteiro ajudou a tecer, com os documentos que compuseram essa pesquisa e forjaram os dados por mim analisados nesse relatório final de tese.

## 4.3 Formação e produção de conhecimento: as contribuições da professora Adiles Monteiro para o avanço teórico no campo da escolarização de pessoas com deficiência visual

A subseção 4.3 é composta por dois tópicos em que no primeiro apresento a concepção de escolarização de cegos presente na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), bem como apresento os componentes curriculares do Curso de Professores e Inspetores de Cegos, realizado pela professora Adiles Monteiro no IBC, no ano de 1953.

No segundo tópico dessa subseção discorro sobre o percurso formativo que a professora Adiles Monteiro constituiu ao longo do período em que atuou na escolarização de alunos com deficiência visual, bem como analisei as políticas de formação de professores por ela exercida nesse período.

# 4.3.1 A concepção de escolarização de pessoas com deficiência visual na década de 1940 e 1950 presentes na revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) e os cursos de Formação de Professor e Inspetor de Cegos do Instituto Benjamin Constant

A revista Brasileira de Estudos Pedagógicos completou no ano de 2024 oitenta anos de existência. Essa revista se constitui em um periódico criado em 1944 que acompanha nessas oito décadas as transformações na área da educação. A RBEP vem registrando ao longo de duas edições grandes discussões pedagógicas de pensadores reconhecidos na área da educação ao longo da história da educação no Brasil, se tornando assim um próprio objeto de análise desse campo, pois nos apresenta marcos significativos da educação do país, como afirmam Casagrande e Mainardes (2022, p. 40):

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, fundada no ano de 1944, constitui um veículo de produção e publicação de conhecimento importante, tendo sido uma das pioneiras no campo da Educação no Brasil e utilizada como fonte para realização de levantamentos nas mais variadas áreas, e, por isso, consideramos elemento fundamental na constituição do campo acadêmico da Educação Especial no Brasil, tendo em vista que os periódicos especializados no campo surgiram somente a partir da década de 1990.

A RBEP desde seus primórdios corrobora com o campo acadêmico diretamente, influenciando na constituição de concepções sobre a educação especial. A revista sob tutela do INEP é considerada uma publicação oficial do Ministério da Educação (MEC) e surgiu originalmente com a intenção de divulgar as pesquisas nas áreas de biologia, psicologia e Sociologia educacional. As pesquisas de Jannuzzi (2012) e Mazzotta (2011) nos revelam que a produção sobre Educação Especial no período de 1944 a 1970, que foram publicadas na revista, evidenciaram as condições histórico-políticas desse campo.

Diante dessas evidências, busquei nas revistas publicações sobre educação especial, especialmente voltadas para pessoas com deficiência visual no período de 1944 a 1960. Período esse que foi marcado pelo movimento intenso de institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência em todo o país. Meu objetivo foi identificar as principais concepções sobre a escolarização de pessoas com deficiência visual presentes nessas revistas, relacionando-as à formação do curso de professores e inspetores de cegos realizado pela Professora Adiles Aracy Alves Monteiro no IBC.

Para Saviani (2012) na década de 1940 o embasamento científico girafa de forma dominante em torno da psicologia e a partir da década de 1950 podemos ver um deslocamento teórico em direção à sociologia. Partindo desses indícios de orientação da educação na década de 1940 localizei na RBEP no ano de 1944, a primeira menção ao ensino de crianças "anormais", como vemos na imagem figura 6:

#### XXIII. ENSINO DE CRIANÇAS ANORMAIS

A PRIMEIRA CONFERÊNCIA DE MINISTROS E DIRETORES DE EDUCAÇÃO DAS REPÚBLICAS AMERICANAS, CONSIDERANDO:

Que é anti-pedagógico agrupar, nas escolas comuns, tipos diversos de crianças, sem tomar em consideração as diferenças resultantes de anormalidades;

Que é indispensável adotar normas uniformes e critérios gerais para a classificação das crianças excepcionais;

Que convém fundar institutos próprios para crianças expecionais, bem como especializar pessoal para o seu ensino,

#### Recomenda:

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

Fonte: INEP, 1944, p. 247.

#### FIGURA 6. O ensino de crianças anormais em 1944

A primeira menção a escolarização de pessoas com deficiência publicada na revista RBEP, foi no ano de sua criação em 1944, e diz respeito a primeira conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas que consideram antipedagógico agrupar em escolas comuns crianças diversas sem considerar as diferenças de suas "anomalias". O primeiro trecho desse documento me causa demasiado espanto e estranheza, visto que advenho de uma formação pedagógica do século XXI em que a inclusão escolar já fazia parte do paradigma adotado e amplamente disseminado nos cursos de formação de professores no Brasil. Contudo, esse documento confirma as afirmações de Beyer (2013) e Bueno (2004) ao colocarem a educação segregadora como um avanço na escolarização das pessoas com deficiência.

A partir desses dados históricos, é interessante a avaliação que se pode fazer da contribuição das escolas especiais. Elas passaram a existir, porque o sistema escolar vigente era incompleto. Já que o sistema escolar geral não era capaz ou não estava disposto a ensinar os alunos com deficiência, surgiram as escolas especiais. Assim, as escolas especiais foram e são nada menos do que soluções complementares, as quais ofereceram, de forma alternativa, auxílio pedagógico não existente nas escolas regulares (Beyer, 2013, p. 15).

O documento apresentado na figura 6 nos mostra que a escolarização das pessoas com deficiência não era considerada como uma possibilidade junto ao ensino comum, colocando as instituições especializadas como o primeiro ambiente disposto a escolarizar esse público e acreditar que essas pessoas eram capazes de aprender. Nesse sentido vemos no documento a iniciativa por criar instituições especializadas para o atendimento educacional dos "excepcionais" bem como o investimento na capacitação de profissionais para o atendimento desses alunos.

É evidente no documento da figura 6 o movimento nacional tomado para iniciar no país a formação especializada de professores do atendimento especializado para a escolarização das pessoas com deficiência, buscando uma capacitação voltada ao diagnóstico e classificação das anormalidades escolares. Aponta, também, para a criação de institutos especiais para crianças de difícil educabilidade seja por influências do ambiente, por causas orgânicas ou psíquicas. Por fim, no documento é recomentado a criação nas escolas normais de seções especiais voltadas para formação de pessoal dedicado ao ensino dos excepcionais.

No ano de 1948 a RBEP publicou dois estudos relacionados a escolarização de pessoas com deficiência visual. O primeiro foi na edição número 32 sobre a educação do cego e na edição 34 sobre a capacidade dos cegos para a síntese imaginativa espacial. Vale ressaltar que a revista de 1944 a 2022 era quadrimestral, portanto, no ano de 1948, duas das quatro edições trouxeram elementos teóricos quanto a escolarização desse grupo.

Na edição de número 32 de 1948 a RBEP publicou as conclusões aprovadas no II Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de ensino, realizado em São Paulo no mesmo ano. Esse evento reuniu elevado número de diretores de colégios e ginásios particulares, com o objetivo de debater sobre os problemas presentes da situação educacional brasileira, entre as discussões estava as dotações para o ensino emendativo. Nas considerações gerais é posto "j) no título "Ensino Emendativo" foram incluídas as dotações para instituições de educação para menores transviados e desamparados, cegos, surdos-mudos e, também, para escolas

especiais de presidiários;" (INEP, 1948, p. 111). É apresentado também nesse documento a proposta de educação para os cegos:

#### EDUCAÇÃO DOS CEGOS

A criança cega deve receber educação, não porque inspire caridade ou piedade, mas porque é um indivíduo normal, assistido pela justiça social, que propõe a educação como direito de todo cidadão dentro de uma sociedade democrática.

A educação dos cegos, embora especializada, deve estar submetida à educação em geral, observadas as mesmas diretrizes e programas, evitando-se, assim, uma quebra de harmonia que é a pedra de toque para a integração do cego no convívio social. As escolas particulares de cegos devem ser subvencionadas pelo Governo, visto resolverem um problema premente para o Estado e de profundo alcance nacional, mas que não pode constituir ponto suficientemente relevante no plano geral da educação do país, que conta ainda 70 por cento de analfabetos (INEP, 1948, p. 135).

Vemos na citação acima que no que tange a escolarização das pessoas com deficiência visual, se compararmos com a concepção posta no ano de 1944, sobre o ensino de crianças anormais, citado anteriormente, podemos observar um avanço no que tange a como esses alunos são vistos, bem como que tipo de escolarização devem receber. Esse documento apresenta elementos como a escolarização desse grupo, a colocando como sendo um ato de justiça social, demarcando que esse ensino não pode ser pautado em um ato assistencialista baseado na caridade, mostrando que a pessoa com deficiência visual é um indivíduo "normal", e um cidadão de direito, que não pode ser privado de educação sistemática como todos em uma sociedade democrática.

Outro ponto interessante presente neste documento é em relação as diretrizes e programas que compõem a escolarização das pessoas com deficiência visual, pontuando que mesmo essa escolarização se dando de forma especializada, ela deve ser submetida a educação geral, desse modo, propondo que os alunos com deficiência visual que tivessem acesso a um currículo equiparado ao do ensino regular, e reforçando a necessidade dessa harmonia educacional para a integração da pessoa cega no convívio social.

Se voltarmos ao que demarquei na subseção "Contexto histórico da institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência visual no Estado do Pará e as intelectuais da Educação Especial paraenses" as professoras Adiles Monteiro e Nazaré Nascimento seguiam uma normativa semelhante, em que desenvolviam o mesmo currículo da educação primária com seus alunos com deficiência visual, fazendo as adaptações necessárias para eles em braile para que promovessem o acesso aos conhecimentos a esses alunos tal qual os demais alunos do ensino regular.

Na edição número 34 do ano de 1948 é publicado um estudo intitulado "A capacidade dos cegos para a síntese imaginativa espacial". O estudo foi realizado por José Plata, no laboratório de psicotécnica do Colégio Nacional da Espanha e teve por objetivo comprovar a capacidade dos cegos para a tese mental de imagens de formas espaciais adquiridas através do tato em comparação a dos não cegos para imagens adquiridas pela visão.

O autor enfatiza a importância desse conhecimento para a formação e educação do cego, tanto do ponto de vista individual, em relação a necessidade de desenvolver suas atividades vitais, quanto no que tange as relações sociais, enfatizando a relevância das relações do indivíduo com o mundo exterior, referindo-se ao espaço que o indivíduo se move para cumprir suas funções próprias, como afirmado:

Mas eis que para a satisfação desta necessidade, cegos e não cegos se servem de meios sensoriais diferentes e, não sendo redutíveis as imagens que proporcionam em separado o tacto e a vista (que são os que comumente empregam cegos e não cegos, respectivamente, embora estes conjuguem, às vêzes, a vista e o tacto), importa saber como pode o cego chegar a conhecer, através do tacto, a posição de pontos no espaço e a perceber as imagens figurativas, de modo a realizar a síntese mental ou de imaginação, e é preciso ainda saber se o rendimento que êle obtém por seus próprios meios sensoriais, aqui limitados ao tacto, é comparável ao que o não cego consegue quando utiliza a vista, órgão sensorial que êste emprega comumente para a percepção dessas imagens. Conhecer, pois, os caracteres que apresentam em uns e outros sujeitos os conhecimentos adquiridos sôbre essas imagens, quando se opera através de cada uma destas vias perceptivas; analisar o processo mental que se realiza em cada caso; observar as diferenças qualitativas e quantitativas do rendimento mental em uns e outros indivíduos, se existem; investigar as causas imediatas de tais diferenças e deduzir, na medida do possível. conclusões de aplicação prática no campo da educação e da formação profissional — eis a finalidade do presente estudo. (INEP, 1948, p. 176).

Em relação as aplicações pedagógicas de seu estudo, José Plata afirma que a pesquisa pode ter um extraordinário valor de aplicação no ensino e na formação profissional das pessoas cegas, visto que não há aplicabilidade do uso de fotografías ou desenhos no ensino a esses educandos, colocando as imagens táteis em um patamar de formação do conhecimento sensível, uma vez que o aluno cego não contaria com outros elementos de elaboração mental. Para o pesquisador o ensino de cegos deveria estar pautado nas representações imaginativas conduzidas pela evocação verbal do professor, "É mister despertar aquelas imagens preexistentes na consciência do aluno, dada a extraordinária limitação do campo táctil, comparado com o ótico, pois o cego não pode conhecer, diretamente, outras coisas além daquilo que tocam suas mãos." (INEP, 1948, p. 192).

Podemos inferir a partir do estudo publicado na edição 34 da RBEP, bem como nas demais publicações apresentadas nessa subseção, que a educação especial em âmbito nacional

103

no período de 1940 a 1960 foi assumida nas bases da psicologia, formada a partir da vertente

psicopedagógica (Jannuzzi, 2012). Beyer (2012) denomina a vertente psicopedagógica como

paradigma sistêmico, que apresenta ainda um vínculo ao paradigma médico, que segundo o

autor seria uma "versão escolar" do modelo clínico-médico.

O modelo sistêmico (Byer, 2012), ou vertente psicopedagógica (Jannuzzi, 2012),

apresentam a mesma lógica de normatividade, lógica essa assumida nacionalmente conforme

as publicações da RBEP presentes nessa subseção, que seguem as normativas do modelo

clínico-médico, em que a pessoa com deficiência é vista com um indivíduo incompleto, assim,

as crianças que não se enquadrem nos parâmetros de normalidade são rejeitadas do ensino

regular e encaminhadas para o sistema de ensino especial.

A RBEP não publicava em suas edições apenas estudos e pesquisas no campo teórico,

mas apresentava e divulgava, também, políticas educacionais importantes naquele contexto. No

ano de 1949 a revista publicou o Plano de Educação Nacional criado de acordo com as normas

fixadas da Constituição de 1934 pelo Ministério de Educação e Saúde, por intermédio do

Conselho Nacional de Educação, e em seu Título II tratou sobre o ensino emendativo. Tendo a

revista publicado na integra o projeto, foi a primeira vez que o ensino emendativo foi

mencionado nas páginas da RBEP, como vemos na figura 7:

TÍTULO II

DO ENSINO EMENDATIVO

Art. 376. O ensino emendativo destina-se às crianças e adolescentes

que, por suas condições individuais, não possam frequentar com proveito as escolas de ensino comum (anômalos do físico e da inteligência) ou cujas condições não aconselhem seu convívio com alunos destas escolas

(anômalos de caráter).

Art. 377. O ensino emendativo visa adaptações ao meio social, tendo por objetivo habilitar o aluno à prática de um trabalho ou profissão com que

possa prover à própria subsistência.

Fonte: INEPE, 1949, p. 299.

FIGURA 7. O ensino emendativo em 1949

Como podemos ver na figura 7 o ensino emendativo era voltado aos alunos que por

alguma condição individual estava inabilitado a frequentar as escolas de ensino comum, que

eram os indivíduos "anômalos do físico, da inteligência e de caráter". Portanto, era um ensino

que tinha como objetivo a adaptação ao meio social, a fim de habilitar esse grupo para a prática

de um trabalho ou profissão que o possibilitasse custear sua subsistência. Esse documento,

converte com as afirmações de Jannuzzi (2012) e Piccolo (2022), quando nos apontam que a

história da escolarização das pessoas com deficiência se coloca em um contexto muito voltado aos cofres públicos, como uma forma de tirar do Estado a responsabilidade pela subsistência dessas pessoas, colocando a preocupação da educação voltada a preparação para o mercado de trabalho.

O ensino emendativo assim, estava sob bases de uma vertente médica e psicológica da educação, classificando e diagnosticando as pessoas a partir dos corpos e mentes (Piccolo, 2022), sob a ordem máxima da normalização, intentando que as pessoas com deficiência se tornassem capazes de produzir dentro do que era considerado naquele contexto histórico, político e econômico como produtivo. A escola assim deveria classificá-los, selecioná-los e prepará-los para seu devido lugar. Portanto o ensino emendativo deveria instrumentalizar as pessoas com deficiência tirando-os do estado de "parasitas sociais".

Nesse sentido, a segregação por institucionalização de pessoas com deficiência se configura como uma espécie de heterotopia de corpos em desvio, a qual se arquiteta como um universo paralelo à vida ordinária, embora ligada a seu tecido projetivamente e em devir. Porta em gérmen a utopia dos sujeitos que habitam esses locais em retomar aos espaços públicos sem as marcas do estigma. A normalização, que é o método pelo qual a heteropia de desdobra em utopia, busca encobrir as diferenças não acomodáveis ao ordenamento normativo imposto pelo capitalismo (Piccolo, 2022, p. 147).

No artigo 378 é definido quem são os anômalos físicos, inclui nesse grupo: débeis, cegos, surdos-mudos, amputados. Nesse artigo também faz menção a criação de escolas para esse público ou classes especiais anexas à escola comum, ambientes em que esses alunos poderiam receber o ensino adequando. Segundo Jannuzzi (2012) os anômalos de caráter, ou os anormais de conduta, seriam os menores delinquentes, perversos, viciados e anormais de inteligência.

No documento, em seu artigo 381, é posto que a união manteria os institutos centrais dos vários ramos do ensino emendativo, no intuito de fomentar pesquisas e experimentação de processos educativos e de habilitação de professores especializados, como foi o caso do IBC, que na década de 1950 recebeu professores de vários estados e se constituiu como instituição de referência do ensino emendativo para pessoas cegas e de formação de professores para o ensino especializado desses alunos. Em relação a formação de professores especialista para o ensino emendativo o documento afirma:

Parágrafo único. Nesses institutos serão estabelecidos serviços sociais para o encaminhamento profissional dos egressos dos seus cursos.

Art. 382. Em cada ano, serão reservadas bolsas de estudo para professores dos Estados, do magistério oficial ou particular, a fim de realizarem estágios ou cursos de aperfeiçoamento nos institutos centrais referidos.

Parágrafo único. Esses professores serão indicados pelos Conselhos locais de Educação e submetidos a uma prova de seleção.

Art. 383. A União promoverá os acordos necessários com os Estados e o Distrito Federal para maior desenvolvimento do ensino emendativo e providenciará, pelos órgãos competentes, para que se realizem estudos, inquéritos e publicações tendentes ao mesmo fim (INEP, 1949, p. 300).

A publicação desse documento nos dá indícios do contexto histórico voltado para a formação dos professores normalistas os preparando para o ensino especializado que o ensino emendativo requeria desses docentes, para assim efetivar a institucionalização da educação especial pelos estados brasileiros. No que diz respeito a história da educação especial paraense, vimos no item 4.1 dessa seção que dentro desse contexto, aqui no Pará, seis professoras foram selecionadas e enviadas para realizarem esses cursos, entre elas a professora Adiles Monteiro.

No Pará as professoras foram selecionadas pelo conselho local de educação, por meio de entrevistas realizadas com representantes do INEP, entretanto, especificamente para o curso de professor e inspetor de cegos, as duas professoras enviadas não foram contempladas com essas bolsas reservadas dispostas no artigo 382. Como mencionado anteriormente, essas professoras foram com recursos próprios e ficaram hospedadas no próprio IBC (Rocha, Oliveira, 2023).

No que tange ao campo teórico da Educação Especial apresentado nas publicações da RBEP, entre 1944 e 1960, podemos inferir que a revista aponta para a inexistência de políticas preocupadas com o desenvolvimento global das pessoas com deficiência, se constituindo em produções que destacam o preconceito, a desigualdade e a exclusão. Entretanto, considero que por mais que as publicações dessa revista sejam caracterizadas de tal forma, se olharmos para o contexto histórico, político e educacional daquele período, podemos ver, mesmo que de forma pequena e lenta, um movimento de avanço no campo da educação especial.

No período anterior à institucionalização<sup>5</sup> da escolarização das pessoas com deficiência, predominava uma concepção médica e higienista da sociedade, cujo principal objetivo era invisibilizar esses indivíduos<sup>6</sup>. Eles eram frequentemente relegados a asilos e presídios sem

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> É importante esclarecer que, ao usar a expressão 'período da institucionalização' no recorte temporal dos anos 1950, não busco negar as iniciativas de institucionalização do atendimento a pessoas com deficiência desde o século XVI. Não estou ignorando seu surgimento no tempo histórico, mas intento demarcar o período em que o Estado toma para si essa responsabilidade, e essas instituições antes criadas por iniciativas isoladas são incorporadas as políticas educacionais do século XX.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> O período da institucionalização também foi caracterizado por um viés médico e higienista, demonstrando que um paradigma não se encerra completamente ao iniciar outro, mas sim que há uma interseção entre eles. Nesse

qualquer preocupação com sua educação, predominando instituições de caráter puramente assistencialista. Nesse sentido, considero injusto e até leviano analisar de forma genérica as publicações daquela época presentes nas revistas da RBEP como concepções puramente excludentes. Devemos revisitar esses marcos históricos reconhecendo que, dentro daquele contexto, houve avanços significativos na escolarização das pessoas com deficiência.

O que hoje pode parecer uma perspectiva preconceituosa e excludente era, naquele contexto, um avanço significativo no campo da escolarização para pessoas com deficiência. Portanto, o paradigma segregacionista pode ser criticado atualmente por seu aspecto normativo, mas é crucial compreendermos que esse paradigma representou um avanço para as pessoas com deficiência naquela época.

Podemos observar por meio das publicações da RBEP que havia no final da década de 1940 e início da década de 1950 um movimento em prol da escolarização das pessoas com deficiência, seja na proposta de criação de institutos especializados, nos estabelecimentos de diretrizes para o ensino emendativo, como também, no empenho na formação de docentes para atuarem no ensino de pessoas com deficiência. Nesse sentido, em minhas buscas por dados sobre os contextos históricos da Educação especial na revista RBEP, identifiquei publicações referente ao curso de professores e inspetores de cegos realizado pelo IBC em parceria com o INEP, em que apresentava a proposta curricular do curso. Assim, considerando que esse foi o primeiro curso voltado para a escolarização de pessoas com deficiência visual realizado pela professora Adiles Monteiro, acho de extrema relevância estudá-lo, visto que foi o primeiro contato com uma educação especializada que a professora teve em seu itinerário formativo.

Identifiquei na RBEP que a primeira publicação referente ao curso de formação de professores e inspetores de cegos do IBC foi no ano de 1951, com a publicação da portaria N. 709, que instituía o curso, como vemos na figura 8:

-

sentido, embora ainda fortemente influenciado pelos aspectos médicos e higienistas, no período da institucionalização surgiu uma preocupação pedagógica com a escolarização das pessoas com deficiência, o que representa um avanço significativo dentro daquele contexto histórico.

PORTARIA N." 709, DE 28 DE JAINHO DE 1951

Institui os Cursos de Formação de Professor e Inspetor de Cegos do Instituto Benjamin Constant.

O Ministro de Estado da Educação e Saúde resolve:

Art. 1.' — Ficam instituídos os Cursos de Formação de Professor e Inspetor de Cegos, no Instituto Benjamin Constant, para atender às necessidades previstas no art. 1. do item IV, e art. 3., item III, do Decreto-lei n. 6.066, de 3 de dezembro de 1943.

FONTE: INEP, 1951, p. 191.

FIGURA 8. Portaria que institui o curso de formação de professor e inspetor de cego

O curso previsto na portaria numero 709 era composto por três partes. A primeira destinava-se a difundir ideias gerais sobre a prevenção da cegueira e conservação da visão, a partir da oftamologia social. A segunda parte dizia respeito a aspectos gerais da didática especializada para cegos, que buscava ensinamentos práticos de tiflopedagogia e psicologia especializada aos inspetores, assistentes sociais e professores que trabalhassem com cegos. Por último o curso previa desenvolver técnicas de ensino visando fornecer elementos práticos de como aplicar métodos seguros para a leitura e escrita em braile, bem como métodos de trabalho sobre cálculos. Essa terceira parte do curso intentava, também, por desenvolver técnicas indispensáveis para o manejo de aparelhos e técnicas de adaptação do ensino para cegos.

No ano de 1952 foi publicado na edição de número 48 da RBEP a portaria de número 113, em que o diretor do IBC conferiu o regulamento dos cursos de professores e inspetores de cegos.

Foi instituído, nesse documento, o regulamento de admissão no curso de inspetores e professores de cegos do IBC, poderiam se inscrever no curso professores com o diploma de Curso Normal. "Parágrafo único. Os professores de escolas de cegos, oficiais ou não, com mais de dois anos de magistério, poderão ser inscritos, mesmo que não possuam os requisitos aludidos no presente artigo, uma vez indicados pelos respectivos, diretores, na razão de dois por escola." (INEP, 1952. p. 309). Era permitido se inscrever, também, inspetores do Ministério da Educação e Saúde e da Justiça, como também inspetores de escolas de cegos indicados por seus respectivos diretores, podendo ser dois por escola. Nesse ano o curso disponibilizou vinte vagas para professores e dez vagas para inspetores.

O curso, conforme o regimento, teve por finalidade exclusivamente prática e visava promover aos professores do ensino comum e inspetores de ensino de todo o Brasil conhecimentos mínimos e técnicas de trabalho que os habilitassem a escolarizar pessoas cegas através da educação especializada. Em relação a organização do curso era previsto que ele seria intensivo e dividido em dois períodos, o primeiro de quatro semanas dividido por 15 aulas em cada semana e o segundo em seis semanas, dividido em 20 aulas em cada semana. Para o primeiro período estava previsto o desenvolvimento das seguintes aulas:

- 1. História da educação dos cegos no mundo 2 aulas.
- 2. História da educação dos cegos no Brasil 1 aula.
- 3. Psicologia educacional 10 aulas.
- 4. Situação atual da recuperação dos cegos pela educação 2 aulas.
- 5. Recreação infantil 6 aulas.
- 6. História de cegos ilustres 1 aula.
- 7. Psicologia do cego 15 aulas.
- 8. Leitura pelo Método Braille 10 aulas.
- 9. Dactilografia Braille 2 aulas.
- 10. Escrita a punção na tablete 2 aulas.
- 11. Escrita a punção pelo método Regina Pirajá 3 aulas.
- 12. Abreviatura de línguas estrangeiras 5 aulas.
- 13. Conhecimento dos diferentes aparelhos de escrita existentes 2 aulas

(INEP, 1952, p. 310-311).

Podemos observar, conforme a citação, que o primeiro módulo do curso foi constituído pelo total de sessenta e duas aulas, sendo vinte e cinco aulas voltadas para a área da psicologia, vinte e quatro voltadas para a leitura e escrita em braile e os equipamentos específicos. Quatro aulas voltadas para a história da educação dos cegos, mais aulas voltadas para a recreação da criança cega e recuperação de cegos pela educação.

O primeiro momento desse curso, conforme o regimento, foi voltado a conhecimentos especificamente teóricos. No segundo período estava previsto o desenvolvimento das seguintes aulas:

- 1. Ensino da leitura pelo tato 20 aulas.
- 2. Ensino da escrita a punção 10 aulas.
- 3. Ensino da dactilografia Braille 5 aulas.
- 4. Ensino da matemática 5 aulas.
- 5. Ensino de ciências 3 aulas.
- 6. Ensino de geografia 2 aulas.
- 7. Ensino da assinatura pela escrita comum 10 aulas.
- 8. Adestramento dos sentidos 10 aulas.
- 9. Ensino da palpação 5 aulas.
- 10. Aquisição de imagens 5 aulas.
- 11. Atividades manuais 20 aulas.
- 12. Gestos e atitudes 5 aulas.
- 13. Locomoção sem guia 3 aulas.

```
14. Atividade ã mesa da refeição — 5 aulas.
15. Ensino da técnica de instrumentos musicais — 10 aulas (INEP, 1953, p. 311).
```

O segundo período do curso intentou por promover ao professor um módulo mais prático. Assim, segundo o documento, nesse módulo foi desenvolvido o trabalho direto deles com os alunos do internato, que estariam presentes nas aulas.

Podemos notar que o curso foi pensado para primeiramente contribuir com os conhecimentos teóricos dos professores e inspetores sobre o ensino especializado para os alunos com deficiência visual, e o segundo momento voltado para a atuação prática desses conhecimentos. O módulo dois do curso realizou cento e treze aulas, sendo cinquenta e uma aulas a mais que o primeiro módulo.

No ano de 1953, em abril, foi aprovado por meio da portaria número 11 o regimento em vigor deste ano para o curso de professores e inspetores de cegos realizados pelo IBC, ano em que a professora Adiles Monteiro foi enviada para realizar essa formação (Farias, 2019).

O curso previa três meses de duração, o que confirma as informações anteriores, em que apontam que a professora Adiles realizou o curso de agosto a novembro. Do mesmo modo que os dois anos anteriores, o curso foi dividido em uma parte teórica e outra prática como podemos ver no artigo dois "Art. 2.º O curso de professor compreenderá a parte teórica e prática peculiar à especialidade; o de inspetor obedecerá a métodos psicológicos adotados no trato da criança cega." (INEP, 1953, p. 185).

O regimento do ano de 1953 estabeleceu as diretrizes de admissão e de matrícula, o curso nesse ano ofertou 30 vagas para professor e 10 vagas para inspetores, distribuídas por todo o território nacional. No Capítulo IV do regimento é dispostos as matérias do curso, que muito se assemelham as dos cursos realizados nos anos anteriores, entretanto divide as matérias para o curso de professor, das matérias para o curso de inspetor. O curso para professores teve como disciplinas:

```
I — História dos Cegos;
II — Psicologia educacional, geral e dos cegos;
III — Processos para recuperação de cegos;
IV — Recreação infantil;
V — Escrita em Braille;
VI — Leitura em Braille;
VII — Didática especial para cegos;
VIII — Apalpação, aquisição de imagens e adestramento dos sentidos;
IX — Comportamento em sociedade;
X — Trabalhos manuais;
```

XI — Técnicas do ensino musical de cegos (INEP, 1953, p. 187).

Diferentemente do regimento do ano anterior, esse não apresentou de forma dividida as materiais teóricas das práticas, nem tampouco a quantidade de aulas por matéria. Para cada matéria, segundo o documento, seria realizado três provas, podendo ser orais ou escritas, conforme critério do professor responsável. Para a realização das provas parciais e finais era obrigatório a frequência nas aulas e convivência superior a 80%. A convivência se dava pelo contado direto com os alunos do IBC, prevendo-se um convívio de pelo menos três horas diárias.

Podemos observar que o currículo dos cursos desenvolvidos pelo IBC seguia uma lógica influenciada pela vertente médico-pedagógica (Jannuzzi, 2012), uma vez que em sua organização curricular estava evidente seções voltadas para a educação, ensino e saúde, como também, comtemplava aspectos da medicina preventiva. Essa proposta de formação docente estava de acordo com o que se previa no regimento do instituto, que foi validado pelo decreto nº 14.165 e o nº 14.166 de dezembro de 1943.

Segundo o regimento do curso em seu artigo 24 era afirmado "Os alunos bolsistas terão alojamento e alimentação do I. B. C. durante a sua estada no Rio de Janeiro, enquanto frequentarem as aulas; os demais não terão igual vantagem". Entretanto a pesquisa de Farias (2019) por meio de uma entrevista realizada com a professora Nazaré Nascimento, nos conta que as duas professoras enviadas para a realização do curso, foram realizar o curso sem bolsa, usando recursos próprios, entretanto, puderam ficar instaladas nesse período no IBC.

Por meio das publicações das RBEP publicadas entre 1944 a 1960 podemos inferir que a escolarização das pessoas com deficiência visual foi assumida nacionalmente nos fundamentos de um ensino pautado na vertente psicopedagógica, bem como os cursos de formação de professores especialistas de cegos. Como afirmado por Jannuzzi (2012, p. 89):

De 1940 a 1960, o IBC, conveniado com o INEP para "habilita professores na didática especial de cegos e ambliopes", utilizou noções de "psicologia do cego, psicologia da cegueira, psicologia educacional do cego" (IBC, Arquivo, 1950-1960 apud ARAUJO, 1993, p. 50). Esta distinção marcada pela diferença veio expressa nos decretos de seu novo regimento: O IBC visa "ministrar o ensino primário e secundário, em conformidade com as leis vigentes do sistema educacional com as adaptações impostas pela psicologia da criança cega".

A professora Adiles Monteiro, como uma das primeiras professoras enviada para realizar esse curso para professor especialista de cegos, assumiu um patamar de professora especialista, lhe conferindo o sentido vocacional para atuar e empregar seus novos conhecimentos no campo da escolarização de pessoas com deficiência visual, impactando

diretamente em seu engajamento e luta para que fosse criado uma instituição em que ela e a professora Nazaré Nascimento, sua colega de curso, pudessem exercer o curso recebido, retornando para sociedade paraense o investimento depreendido por elas e pelo governo do estado na realização do curso. Elas não apenas participaram ativamente da institucionalização da educação especial no Pará, mas também se tornaram figuras fundamentais na história educacional do estado.

### 4.3.2 Formação e produção do conhecimento científico sobre pessoas com deficiência visual realizado pela Professora Adiles Monteiro

A formação acadêmica da professora Adiles Monteiro a colocou em um patamar de especialista na escolarização de pessoas com deficiência no estado do Pará. Em 1953, apenas ela e a professora Nazaré Nascimento haviam participado desse curso no estado, sendo as primeiras a serem enviadas para cursarem esse tipo de formação em Educação Especial pelo Governo do Estado paraense. Contudo, essa foi apenas a formação inicial que deu a professora Adiles Monteiro o título de professora especialista na escolarização de alunos com deficiência visual. Apresentarei nesse tópico as diferentes nuances de seu processo formativo, para além do curso realizado no IBC.

Começarei a dialogar sobre a formação da professora Adiles Monteiro pelo princípio. Nos anos de 1947 e 1948, a professora concluiu o curso Ginasial Normal, habilitação ao Ensino Primário (Anexo I, Documento 1e 5). No ano de 1947, durante o curso Ginasial Normal, a professora habilitada ao Ensino Primário, ao longo desse curso estudou disciplinas especificas para sua futura atuação como: Higiene e Puericultura; Pedagogia; Psicologia; História das Civilizações; Geografía e Cosmografía; História da Educação; História Natural, juntamente com outras disciplinas que são componentes até hoje compõem o currículo comum da educação básica (Anexo I, Documento 2).

Em 1948 o histórico escolar do curso Ginasial Normal nos mostra que o currículo dessa formação era composto, também, pelas disciplinas comuns que historicamente fazem parte da formação na Educação Básica brasileira, e componentes específicos como: Prática de Ensino; Metodologia; Psicologia e Puericultura (Anexo I, Documento 4).

Em 1953 a professora realizou o curso de "professores e inspetores de cegos" realizado pelo IBC<sup>7</sup>, essa formação se estabeleceu no período que segundo Soares e Carvalho (2012) afirmam ter sido o início, de forma mais contundente, da preocupação do governo e gestores com a formação do professor de educação especial no Brasil, bem como o ano que marca a intensificação nos estudos e pesquisas nesse campo. Sobre esse curso Mazzotta (2011, p. 33) afirma:

[...] Em 1947 o Instituto Benjamin Constant, juntamente com a fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, realizou o primeiro Curso de Especialização de Professores de Didática de Cegos. No período de 1951 a 1973, passou a realizar tal curso de formação de professores em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

O documento 6 do Anexo I desta tese nos mostra que no ano de 1958 a professora Adiles Monteiro concluiu seu curso em Bacharel em Pedagogia pela Universidade do Pará. Conforme Beltrão (2012) a Faculdade de Filosofia, Ciências e Lêtras, na qual a professora Adiles Monteiro realizou seu curso superior foi fundada no ano de 1955 e incorporada em 1957 a Universidade Federal do Pará.

Se voltarmos a História da Educação Superior no estado do Pará, veremos que o curso de Bacharel em pedagogia realizado pela professora Adiles Monteiro foi o primeiro curso superior em Pedagogia em nosso estado, bem como a professora integrou a primeira turma desse curso. Tendo como base dessa afirmação a data de fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Lêtras em que ela realizou o curso, juntamente com a data do diploma de conclusão de curso.

Na Universidade do Estado do Pará esse curso foi criado somente no ano de 1984, homologado pelo decreto nº 3193, sendo autorizado a funcionar pelo decreto presidencial de nº 93.111 de 1986, implementado somente no ano de 1987 pela Fundação Educacional do Pará.

Considerando, portanto, o ano de fundação da faculdade em que ofertava o curso em Bacharel em Pedagogia realizado pela Professora Adiles Monteiro, sua data de conclusão, e levando em conta que o segundo curso em Pedagogia criado no estado do Pará foi fundado trinta anos depois, bem como os dados da pesquisa de Farias (2019) em que apresenta as pioneira da educação especial no estado do Pará, com informações de cada uma delas, posso inferir que a professora Adiles Monteiro foi a primeira das professoras pioneiras da educação

\_

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> A análise desse curso no itinerário formativo da professora Adiles Monteiro consta no subitem 4.3.1, desse modo, trago apenas como colocação no tempo cronológico formativo da professora nesse subitem para melhor visualizarmos os percursos formativos nos quais a professora trilhou em sua formação.

especial a cursar e adquirir o título em nível superior em Pedagogia. Em um período que a docência no ensino primário era predominantemente de professoras formadas pelo magistério, essa professora, conseguiu alcançar o patamar de formação superior, onde as mulheres em sua maioria tinham o magistério do curso primário como seu teto de formação.

Cruzando as datas de fundação da Escola de Cegos do Pará (1953), com a formação em nível superior (1958) da professora Adiles Monteiro, juntamente com os documentos do Anexo II dessa tese, que confirmam seu vínculo com a escolarização de alunos com deficiência visual até a década de 1980, podemos concluir que essa formação teve impacto direto em sua atuação prática, lhe promovendo conhecimentos acadêmicos e práticos para exercer uma atuação qualificada no campo da educação, em especial na educação especial do estado.

Nos anos de 1960 e 1970 a professora Adiles Monteiro participou de diferentes cursos no campo da educação especial, cursos esses organizados por instituições importantes para a escolarização das pessoas com deficiência no estado paraense. O que nos mostra seu engajamento com os novos conhecimentos no campo da educação especial, como também, o interesse em manter sua formação continuada atualizada no que cerne a escolarização das pessoas com deficiência.

Em 1967, a professora participou do curso "Terapêutica Ocupacional" realizado pelo Centro de Estudos do Hospital Juliano Moreira (Anexo I, Documento 7). No ano de 1969 a professora participou do curso intensivo de noções de psicometria, promovido pelo Departamento de Educação Primária, da Secretaria de Estado de Educação e cultura do Governo do Estado do Pará (Anexo I, Documento 8).

No ano de 1972 a professora participou de duas formações realizadas pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, a primeira foi o curso de "Orientação Fitoterápica do excepcional" e o segundo foi um ciclo de palestras sobre "Paralisia Cerebral" (Anexo I, Documento 10 e 11).

Segundo Beyer (2013) o modelo clínico médico influenciou demasiadamente o campo da educação no século XIX. No século XX houve um hibridismo entre a educação e a medicina, o que reverberou na pedagogia terapêutica. Para o autor a pedagogia terapêutica se constituiu em um elemento intermediário entre as duas áreas. Segundo Souza (2019, p. 66) "[...] na década de 70 destacam-se a reabilitação e o treino de habilidades das pessoas com deficiência, baseados em ações fundamentadas no modelo médico-psicológico vigente.". Dessa forma ao influenciar a educação essa vertente psicopedagógica impactou de forma direta a formação dos professores do campo da educação especial também, como podemos confirmar nos documentos citados

acima que correspondem aos cursos que a professora Adiles Monteiro realizou nas décadas de 1960 e 1970, em que tanto instituições governamentais e privadas disseminavam essa vertente na formação docente.

É importante destacar que os cursos mencionados em meu trabalho são os documentos encontrados no acervo pessoal da professora Adiles Monteiro. Desse modo, eles oferecem indícios dos cursos que ela fez ao longo de sua formação, mas não representam necessariamente a totalidade de seus estudos. É possível que ao longo da vida esses documentos se percam, tornando-se apenas elementos demonstrativos dos cursos realizados por ela e das temáticas que eram desenvolvidas sobre educação especial nesse recorte temporal.

Conforme o documento nove, do anexo I desta tese, no ano de 1970 a professora Adiles Monteiro participou do curso de Atualização para técnicos e professores em educação de deficientes visuais, promovido pela Assessoria de Educação de Excepcionais, realizada pela Secretaria de Estado e Educação do Governo do Estado.

No ano de 1975, por meio da portaria nº 469/75 - UFPA, a professora foi designada a participar do curso de técnicas de Ensino realizado pelo Centro de Estudos de Pessoal do Ministério do Exército, em Brasília, sem prejuízo de seus salários mensais no período de três meses (Anexo I, Documento 12).

No ano de 1977 a professora Adiles Monteiro desenvolvia suas atividades docentes tanto pelo Governo do Estado, como também, na esfera Federal, Pela Universidade Federal do Pará, no Centro de Educação. Nesse período, a professora foi afastada de suas atividades para ingressar no Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), na área de concentração em psicopedagogia (Anexo I, Documento 13 e 16).

Sua liberação para cursar a pós-graduação veio acompanhada da contemplação de uma bolsa de estudos pelo Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD), conforme o documento quatorze do anexo I dessa tese. Segundo Jannuzzi (2012, p. 126) esse programa fez parte das ações desenvolvidas pela CENESP e afirma:

Em 1979, no empenho de melhoramento do ensino superior, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através de seu Programa Institucional de Capacitação Docente, atendeu 82 instituições de ensino superior, sendo 54 públicas e 28 particulares.

Entre essas universidades atendidas pelo programa estava a UFPA, e a professora Adiles Monteiro foi uma das docentes que usufruiu dessa política de formação docente. O PICD segundo Longhi (2002) surgiu em um contexto que os programas de pós-graduações em

instituições federais estavam centralizados especialmente na região sudeste, desse modo, as pessoas aceitas nesses programas precisavam fixar residência em outras cidades, na maioria das vezes fora de seu estado, essa dificuldade tornava quase impossível a defesa da importância do preparo acadêmico dos professores em cursos de pós-graduação stricto sensu para a qualificação docente e da própria instituição, assim, o CENESP, juntamente com a CAPES, lançaram esse programa para investir na capacitação dos docentes das instituições de nível superior.

O PICD beneficiou a formação e capacitação docente, promovendo o prestígio a quem dele se beneficiou, como podemos confirmar na figura 9, com uma charge encontrada no acervo pessoal da professora Adiles que retrata a relevância que esse programa teve para os docentes do nível superior.



Fonte: Acervo pessoal da professora Adiles Monteiro, sem datação.

FIGURA 9. Charge do Retorno a UFPA da Professoras que participaram do PICD

A charge ilustrada na figura 9 representa a recepção das professoras que foram liberadas para a pós-graduação pelo programa PICD, e demonstra a relevância desse programa para a formação docente daquele período para os docentes do nível superior. A professora Adiles Monteiro como uma dessas bolsistas desempenhou seu papel formativo e conseguiu levar seu itinerário formativo à pós-graduação stricto senso.

A escolarização de alunos cegos foi um tema que transversalizou o curso de mestrado da professora Adiles Monteiro, se fazendo presente desde o primeiro relatório de suas atividades

desenvolvidas no primeiro semestre. Nesse semestre a professora utilizou na disciplina Psicologia da Educação, na bibliografia por ela consultada dois textos voltados ao atendimento da pessoa com deficiência visual. O primeiro foi "crianças cegas com problema de desenvolvimento", e o segundo texto foi "O cego na escola e na sociedade – um estudo psicológico", material desenvolvido pelo CENESP no ano de 1969, como vemos no trecho abaixo retirado do relatório do primeiro semestre de 1977 do curso de mestrado da professora:

```
MOOR, Pauline M. "Crianças cegas com problemas' de desenvolvimento". In: Lente, S.P. FLCB, nº 35, 1967

CUTSFORTH, Thomas D. O cego na escola e na socie dade-Um estudo psicológico, S.P. CENESP/MEC, 1969
```

Fonte: Acervo pessoal da professora Adiles Monteiro, 1977. FIGURA 10. Relação de bibliografia consultada

No relatório do segundo semestre de 1977, a professora Adiles Monteiro, desenvolveu como estudo independente o estudo exploratório sobre o tema que pretendia desenvolver sua dissertação, com o título "adaptação social do deficiente visual", como vemos na figura 11:

```
2.4. ESTUDO INDEPENDENTE

"Adaptação social do deficiente visuel" - estudo explo
ratório sobre o tema que pretendo desenvolver na tese
do Curso de Mestrado.
```

Fonte: Acervo pessoal da professora Adiles Monteiro, 1977. FIGURA 11. Trabalho realizado no mestrado

Ainda no relatório do segundo semestre de 1977, a professora desenvolveu o trabalho de pesquisa intitulado "plano de pesquisa sobre as causas da não-eficácia do programa desenvolvido no Instituto José Alvares de Azevedo".

e) Trabaino de resquisa:

Plano de Pesquisa sobre as causas da mão-eficácia do PRO

UNARA DES AVOLVIDO SO INSTITUTO JUSE ALVARS DE ASEVADO.

Fonte: Acervo pessoal da professora Adiles Monteiro, 1977.

FIGURA 12. Trabalho de pesquisa realizado

Para a conclusão do curso de mestrado e finalização de sua dissertação, em decorrência de problemas de saúde, o período de afastamento tanto de suas atividades no Centro de Educação Especial do Estado do Pará, quanto de suas atividades no Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, foi prorrogado até dezembro de 1979, conforme podemos verificar nos documentos doze, trezes e quatorze do anexo II dessa tese.

Conforme o relatório<sup>8</sup> de julho a dezembro de 1979, referente ao segundo semestre. A professora realizou nesse período as entrevistas com os alunos egressos do Instituto Alvares de Azevedo, aprofundou seus estudos em relação à pesquisa bibliográfica e entrou em contato com profissionais do campo para discutir a problemática estabelecida em sua investigação, como vemos na figura 13:

```
As atividades desenvolvidas nos períodos maixo transcritos, referemse a:

1) julho a dezembro de 1979 — 2º securio /1979

- categorização e análise dos dados da pesquisa obtidos através de:

a) entrevistas realizadas com os clientes do Instituto

José Álvares de Azevedo, obra especializada, em Belém

do Pará, em educação e reabilitação de cegos;

b) registros correntes, constantes do arquivo da Obra

- pesquisa bibliográfica (contemitante)

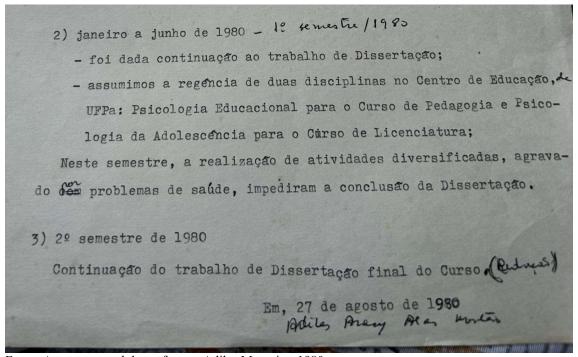
- contatos com os profissionais do campo para discussão da problemática.
```

Fonte: Acervo pessoal da professora Adiles Monteiro, 1980.

FIGURA 13. Atividades realizadas no segundo semestre de 1979

<sup>8</sup> Os relatórios não constam nos anexos da pesquisa visto que são descrições das atividades desenvolvidas ao longo de todo o curso, gerando um número muito grande de páginas, assim, selecionei o que se tratava de suas atividades voltadas ao campo da educação especial e coloquei na integra no corpo do texto esses trechos.

No relatório do primeiro semestre de 1980 a professora relata que deu continuação ao seu trabalho de dissertação, assumiu a regência de duas disciplinas no Centro de Educação da UFPA, e afirma que as atividades diversificadas agravaram seus problemas de saúde que lhe impediram de concluir a dissertação nesse ano, como vemos na figura 14:



Fonte: Acervo pessoal da professora Adiles Monteiro, 1980.

FIGURA 14. Atividades desenvolvidas em 1980

No ano de 1982 a dissertação de Mestrado da professora Adiles Monteiro foi concluída pela Faculdade de Educação do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, intitulada "Adaptação do deficiente da visão".

A partir dos resultados de pesquisa de Pereira (2005), Bentes (2010), Nascimento (2018), Farias (2019) e Oliveira (2023), estudos voltados a história da educação especial no estado do Pará, posso inferir que a professora Adiles Monteiro foi a primeira professora da área da educação especial do Estado do Pará a ingressar em um curso de mestrado e produzir uma pesquisa voltada ao trabalho desenvolvido por uma instituição especializada ao deficiente visual no estado, se constituindo assim uma importante intelectual da educação e disseminadora de conhecimentos científicos no campo da educação especial paraense.

A dissertação da professora Adiles Monteiro investigou sobre os comportamentos e atitudes que as pessoas com deficiência visual têm em relação a sua adaptação a deficiência e ao seu meio. Para isso, a professora realizou uma investigação "ex-post-facto", que pode ser

caracterizada como um levantamento e estudo de caso. Como técnica de coleta de dados, a professora lançou mão da entrevista semiestruturada. Delimitou seu estudo a vinte e dois participantes, o que equivalia há mais de 60% de alunos atendidos pela Unidade Técnica José Alvares de Azevedo, instituição a que esse público era egresso.

Em sua dissertação a professora Adiles Monteiro afirma:

A reabilitação, como um dos programas oferecidos aos portadores de deficiência visual, destina-se às pessoas que perderam a visão ou aqueles que não se beneficiaram da educação especial, em idade adequada. Consubstancia-se em um processo que visa proporcionar a cada pessoa deficiente, meios para a utilização máxima de suas capacidades físicas, intelectual e social, visando à sua integração na família, na escola e na comunidade. Baseia-se no respeito e valorização do ser humano e no reconhecimento de seu direito à participação nos vários aspectos da vida em sociedade (Monteiro, 1982, p. 2).

A professora inicia sua dissertação conceituando um dos aspectos centrais de seu trabalho, que é a reabilitação, e nos apresenta a concepção por ela adotada do ensino especializado voltado a reabilitação da pessoa com deficiência visual. Para a professora, era intrínseco a necessidade de desenvolver os programas das instituições especializadas em dois eixos principais, o individual e o social, visando a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades desses alunos, como afirma:

A importância da reabilitação na capacitação do deficiente para seu desempenho social, significa uma mudança na filosofia de seu atendimento, passando de uma atitude paternalista e protecionalista à tendencia atual de uma abordagem que visa a oferecer ao deficiente máximo de oportunidades para que possa viver e conviver com os demais, em vez de segregado. A consciência da necessidade da integração torna-se assim, uma força contra as condições desvantajosas a que foram submetidos os deficientes da visão, ao longo da história (Monteiro, 1982, p. 2-3).

Em sua dissertação a professora enfatiza a necessidade de elaboração de estratégias de ação que sejam capazes de atingir o universo das pessoas com deficiência visual de tal modo que atenda-os em seus direitos de acesso e igualdade. Garantindo a participação dessas pessoas com igualdade de oportunidades envolvendo todos os setores sejam culturais, sociais, econômicos e políticos.

Para a professora a participação das pessoas com deficiência visual com igualdade de oportunidades requeria uma reorganização de atitudes sociais com relação a todo e qualquer tipo de discriminação, sendo necessário a promoção de mudança de atitudes negativas determinadas pelos estereótipos da sociedade.

No capítulo um da dissertação, a professora apresenta a diferença entre capacidade e deficiência, definindo o que é deficiência da visão, examinando os problemas gerados pelas atitudes da pessoa com deficiência visual consigo mesmo e o dos outros a si mesmo e caracteriza o ajustamento da pessoa a sua deficiência e ao meio em que vive.

A professora começa o capítulo delimitando as diferenças entre a deficiência e a incapacidade, e afirma que a deficiência da visão por si própria impõe limitações ao seu portador, entretanto, é possível minimizar os efeitos incapacitantes dessa deficiência por meio de procedimentos compensatórios que podem ser oferecidos por uma tecnologia pedagógica.

Para a professora a pessoa com deficiência visual poderia se manter em contato com o ambiente através de diferentes canais receptores que se ativados e estimulados poderiam suprir a falta da visão. Dessa maneira, se fazendo imprescindível a promoção de uma aprendizagem multissensorial que integrasse os dados fornecidos pelos sentidos remanescentes, e afirma:

Cabe a medicina assumir a responsabilidade de adotar medidas para prevenir ou corrigir a deficiência orgânica. Os que se encarregam de educar ou reabilitar o deficiente da visão, trabalham no sentido de reduzir ao mínimo suas incapacidades, assim como, de provocar e orientar mudanças de atitudes do próprio e do outro, frente à deficiência (Monteiro, 1982, p. 8-9).

Conforme a professora em sua dissertação as reações sociais estereotipadas em relação as pessoas com deficiência dificultam ou impedem a percepção de que essas pessoas podem desempenhar uma variedade de ocupações amplas nas quais a visão não seja absolutamente necessária. Para ela as ideias incorretas sobre a deficiência, que foi historicamente mantida pela sociedade, contribuem para a difusão de concepções falsas sobre a pessoa com deficiência que se configuram em fontes de atitudes negativas que determinam de certa forma a maneira que as pessoas com deficiência são consideradas e tratadas.

Para a professora a incapacidade de ver era um fator evidente, influenciando na suposta incapacidade para agir, participar e conviver em diferentes aspectos e lugares. Portanto, essa perspectiva sobre a pessoa com deficiência visual promovia uma crença baseada em um quadro físico como referência, fundamentando vários tipos de discriminação, paternalismo e uma visão dessas pessoas como incapazes, o que interferia diretamente nas relações destas pessoas com o meio, bem como em sua adaptação ao mesmo.

Segundo a professora, as reações mais frequentes em relação as pessoas com deficiência visual eram: piedade, constrangimento, temor e ignorância, impactando em atitudes de superproteção ou de rejeição. Nesse sentido afirma:

[...] Essas atitudes sejam de subestimação das habilidades ou atribuição de poderes especiais aos deficientes – concorrem para que o vidente estabeleça e mantenha baixa expectativa sobre as possibilidades de atuação dos deficientes, privando-os, muitas vezes, dos estímulos e oportunidades que lhes permitiriam funcionar em níveis mais elevados (Monteiro, 1982, p. 13).

Frente a situação exposta, a professora Adiles Monteiro pontua em seu trabalho a necessidade de prevenir as consequências indesejáveis das atitudes sociais comuns daquele contexto em que realizou a sua pesquisa em relação as pessoas com deficiência visual, se fazendo ímpar esclarecer e preparar a comunidade em geral de forma a promover a aceitação desse indivíduo e sua integração social. Enfatizando que a "educação do público" faz parte integrante dos programas específicos voltados a esses alunos.

Segundo a professora espera-se uma reorganização progressiva de atitudes quando a pessoa com deficiência se beneficia de um programa de aprendizagem e readaptação, o que caracteriza positivamente o progresso da reabilitação, e afirma "[...] o deficiente da visão precisa de serviços especializados que lhe ofereçam os recursos pedagógicos e terapêuticos necessários ao desenvolvimento de habilidades e a aquisição de atitudes para alcançar seus objetivos" (Monteiro, 1982, p. 18). Para a professora experiências integradas são essenciais para que a pessoa com deficiência possa participar das atividades de sua comunidade e ocupar uma posição no campo profissional.

A deficiência da visão causa uma série de efeitos físicos e psicológicos que afetam os esquemas de interação da pessoa com seu meio. Presume-se, por isso, que a deficiência venha influenciar desfavoravelmente seu portador, constituindo barreira a aquisições de novos níveis de ajustamento. Uma vez que o deficiente não possui as habilidades e conhecimentos necessários para vencer as barreiras criadas pela falta de visão, não saberá como alcançar seus objetivos. Por isso, precisa valer-se dos recursos de uma tecnologia pedagógica que lhe ofereça o suporte necessário para atingir ao mais alto grau possível de independência (Monteiro, 1982, p. 22).

De acordo com a professora, não se tratava de negar as limitações inerentes da visão, mas sim desenvolver uma prática educativa, por meio de programas que provocassem e orientassem mudanças para o próprio aluno com deficiência visual, considerando que a pessoa com deficiência tem capacidades, potencialidades e expectativas que deviam ser estimuladas de modo a permitir a integração desses sujeitos ao meio em que vive. É nesse sentido que a professora estabeleceu seu estudo sobre a adaptação das pessoas com deficiência visual egressos de um programa de reabilitação de uma instituição especializada, no caso a unidade técnica José Alvares de Azevedo.

Vale ressaltar que no Basil, segundo Jannuzzi (2012) o interesse acadêmico em relação a educação especial surge em meados de 1978, período veríssimo ao ingresso da professora Adiles Monteiro no curso de Mestrado da UFF, na qual desenvolveu seu estudo nesse mesmo campo, desse modo, podemos considerar que a professora estava inserida em um movimento nacional crescente pelo investimento em pesquisas sobre educação especial no país.

[...] A comunidade acadêmica manifestou o interesse pela área sobretudo com a criação, em 1978, do Programa de Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), e do Curso de Mestrado em Educação, em 1979, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), inicialmente organizado em áreas de concentração (uma delas em educação especial), e posterior mente, em 1993, as áreas foram substituídas por linhas de pesquisa (uma delas em educação especial). Estas iniciativas irão incrementar pesquisas na área, dando-nos assim elementos para perceber melhor os caminhos dessa educação (Jannuzzi, 2012, p. 121).

Mesmo a professora Adiles Monteiro não tendo participado de nem um dos cursos supracitados, a mesma desenvolveu sua pesquisa no campo da educação especial em um curso de Mestrado em educação na linha de psicopedagogia e contribuiu no mesmo período para a ampliação e disseminação da pesquisa em educação especial no Brasil.

Em seu trabalho, a professora buscou analisar as experiências desses alunos egressos visto que naquele período havia frequentemente publicações a respeito dos programas dessas instituições especializadas, contudo a bibliografía que tratava das experiências das próprias pessoas com deficiência que usufruíram desses programas eram escassas, o que configurou a relevância de seu trabalho no contexto das pesquisas em educação especial no país, nesse sentido, Jannuzzi (2012, p. 158) confirma:

Corroborando a pouca repercussão do discurso de integração, pesquisas realizadas na década de 1980 até fins de 1990 – cerca de 200 dissertações de mestrado: UFSCAR, 1981 a 1995; UERJ, 1982 a 1997, que representavam 60% da produções sobre educação especial no pais (NUNES et al., 1998, p. 13) – segundo quantificações que eu fiz, revelaram que o maior interesse dos pesquisadores era o tema ensinoaprendizagem (23%), seguindo-se atitudes e percepções de familiares e profissionais (17%); formação de recursos humanos para a educação especial (15%); identificação, caracterização e diagnóstico da clientela (11%); integração (7%); profissionalização (7%) e autopercepção (5%).

O tema proposto pela professora Adiles Monteiro em sua dissertação não aparece entre os temas recorrentes nas pesquisas desenvolvidas sobre educação especial na citação acima, o que reflete que seu trabalho propunha a seu tempo, uma investigação inédita e inovadora para o campo, tanto no estado do Pará como a nível nacional no que tange as pesquisas em educação especial.

Entre os resultados de sua pesquisa a professora Adiles Monteiro constatou que havia uma predominância de atitudes sociais discriminatórias para com as pessoas com deficiência visual, baseada na descrença de suas potencialidades. Apenas uma pequena fração dos sujeitos entrevistados considerou as reações e expectativas sociais favoráveis no que diz respeito a pessoa com deficiência visual.

A professora concluiu em sua dissertação que as pessoas com deficiência tendiam a ser discriminadas e que esse fator, ao que tudo indicava, influenciava diretamente em seus relacionamentos sociais, uma vez que essas reações estereotipadas em relação a essas pessoas se constituíam em dificuldades enfrentadas em sua adaptação ao meio em que vivesse e afirma:

O processo de reabilitação exerce sobre eles uma influência positiva, reduzindo significativamente suas incapacidades naqueles aspectos que são bloqueados pela deficiência, dando-lhes o suporte dos recursos necessários para exercer sua independência e participar das atividades em comum com os videntes. Este é um fator crítico para que o deficiente possa participar o mais plenamente possível da vida em sociedade (Monteiro, 1982, p. 61).

A pesquisa desenvolvida pela professora Adiles Monteiro em sua dissertação resultou em um trabalho que apresenta uma concepção de reabilitação com foco em uma educação especializada que visa a criação de recursos que potencialize a utilização máxima das capacidades físicas, intelectuais e sociais das pessoas com deficiência visual, buscando com ela a integração total desses indivíduos na família, na escola e na sociedade.

Coloca sobre o ensino das instituições especializadas a responsabilidade pelo desenvolvimento de recursos e tecnologias pedagógicas que promovessem a integração dos alunos com deficiência visual, de modo a minimizar suas incapacidades resultantes de questões orgânicas. Estabelecendo como objetivo primo da educação especial a promoção não só da integração como também da criação de igualdade de oportunidades para esses indivíduos.

Afastando-se assim da concepção de uma escolarização pautada na caridade ou paternidade para os alunos com deficiência visual, e os colocando como cidadãos de direito, reconhecidamente capazes de exercer sua vida nos mais diferentes aspectos do meio social. Opondo-se ao que Jannuzzi (2012, p. 145) afirma ser a vertente pedagógica dominante na década de 1970, em que afirma "Os enfoques na educação especial traduziam, sobretudo, a consideração centrada na deficiência, no que faltava a este alunado quanto aos aspectos fisiológicos, neurológicos, psicológicos etc, em relação ao considerado normal".

O trabalho da professora Adile Monteiro representa um avanço no conhecimento científico sobre a educação especial de alunos com deficiência visual na década de 1970 e início

da década de 1980, redirecionando a responsabilidade pelo sucesso escolar e social do aluno com deficiência e realocando a responsabilidade para as instituições de ensino, concepção essa que só veio ser amplamente disseminada na década de 90 com o paradigma da inclusão.

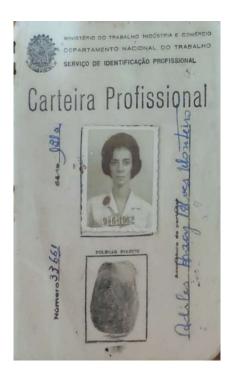
A presente seção apresentou e analisou os itinerários formativos da professora Adiles Monteiro, reconhecendo-o como elemento fundamental para a sua atuação enquanto uma das pioneiras da institucionalização da escolarização de alunos com deficiência visual no estado do Pará, analisando suas contribuições para o campo da produção do conhecimento científico sobre educação especial, constituindo-se de tal maneira uma intelectual da educação que promoveu no estado do Pará a disseminação da educação especial.

Na subseção seguinte analiso a atuação profissional da Professora Adiles Monteiro na Educação Especial no estado do Pará.

## 4.4 A atuação e participação da professora Adiles Monteiro na institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência visual no Estado do Pará

A primeira formação realizada pela professora Adiles Monteiro para o atendimento de alunos com deficiência visual em 1953 no IBC conferiu a professora o título de professora especialista de cegos. Essa formação reverberou em um sentimento de vocação e responsabilidade com a escolarização desse público e por meio do engajamento tanto da professora Adiles Monteiro, quanto de sua colega de trabalho Nazaré Nascimento, foi fundada a primeira instituição de escolarização de educação especial no estado do Pará, voltada para o atendimento especializado de pessoas com deficiência visual. Esse foi o marco inicial da participação e atuação da professora no processo de institucionalização da escolarização dos alunos com deficiência visual no estado, contudo, seu itinerário de atuação profissional junto a esse público não se limita apenas ao início de sua carreira, mas é marcado nesse campo de atuação de 1953 até 1992.

O documento 20 do anexo II mostra a publicação no diário oficial da criação da Escola de Cegos do Pará, atribuindo as duas professoras que realizaram o curso no IBC a responsabilidade de desenvolver suas atividades na Escola de Cegos do Pará. No documento um do anexo II podemos ver a nomeação da professora Adiles Monteiro para o quadro de professores do Instituto José Alvares de Azevedo, publicada no jornal O Liberal de 1958. Na figura 15 apresento a imagem da carteira de trabalho da professora Adiles Monteiro como símbolo ilustrativo de sua atuação profissional.



Fonte: Acervo Pessoal Professora Adiles Monteiro, 1962. FIGURA 15. Carteira de Trabalho professora Adiles Monteiro

A atuação profissional da professora Adiles Monteiro na escolarização de alunos com deficiência visual, como afirmado anteriormente, se iniciou no ano de 1953, com a criação da Escolas de Cegos do Pará. Nesse período a disseminação do trabalho dessa instituição era veiculado pelos canais de comunicação da época, nos rádios e jornais. Assim, as notícias publicadas nos jornais daquele período nos dão indícios da contribuição e da relevância do trabalho desenvolvido por essa professora. Farias (2022, p. 73) ao falar das professoras pioneiras da institucionalização da escolarização de alunos com deficiência visual afirmou em seu trabalho que:

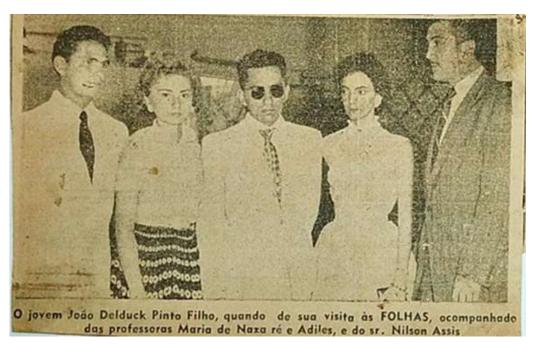
Por meio das entrevistas, foi possível conhecer os esforços das primeiras professoras empenhadas na criação das instituições especializadas, na integração escolar das pessoas com deficiência e na institucionalização da educação especial no Pará. Esses fatores nos permitiram posicioná-las como intelectuais da educação. São figuras que possuíam "vocação" para desempenhar, como categoria social específica, um papel decisivo no gerenciamento de políticas voltadas para os então chamados "excepcionais" — dando a essas políticas seus contornos e, com isso, permitindo-nos contar, a partir de suas experiências, a história da institucionalização de pessoas com deficiência no Pará.

De acordo com Farias (2022) as experiências das professoras pioneiras da institucionalização da escolarização das pessoas com deficiência visual nos permite conhecer

mais sobre a história da educação especial do Pará, dessa forma, nesse trabalho recorri as experiências da professora Adiles Monteiro para tecer aspectos novos da história da Educação Especial no estado, dando protagonismo ao trabalho desenvolvido por ela e ajudando a tecer um pouco mais dessa história que em comparação a pesquisas sobre história da educação especial de outros estados, como de São Paulo, ainda é um campo novo que vem sendo alvo de pesquisas desenvolvidas recentemente com objetivos semelhantes ao meu.

Segundo Thompson (1981) por mais limitadas e frustradas que sejam sua margem de agência, os homens e mulheres continuam sendo agentes e suas experiências são expressão dessa ação por eles desenvolvida. Verifica-se um vasto número de estudos sobre o papel do estado sobre a educação especial, bem como da influência das políticas públicas sobre esse campo, entretanto sobre as experiências dos sujeitos que forjaram a história da educação especial há poucos trabalhos desenvolvidos. Sobre o Pará apenas o trabalho de Farias (2019) se dedica a investigar essas experiências. No que tange a educação especial e a abordagem da história dos intelectuais, meu trabalho se configura como o primeiro a lançar mão desse tipo de investigação no estado do Pará, buscando, pois, conhecer mais das experiências formativas e profissionais da professora Adiles Monteiro afim de explorar mais da história da educação especial paraense que ainda não foi contada. Portanto, já analisado os itinerários formativos da professora, passo a analisar suas experiências profissionais.

No documento um do anexo III apresento a notícia publicada em sete de janeiro de 1955 na Folha do Norte em que podemos observar o reconhecimento social do trabalho desenvolvido pelas duas professoras que atuavam na Escola de Cegos do Pará. O título da matéria é "O cego não é um Inútil", e falou sobre a visita de um aluno cego do Instituto Benjamin Constant chamado João Delduck Pinto Filho. Esse visitante era paraense e filho de um antigo companheiro de trabalho do jornal, na foto publicada junto a notícia estavam presentes a professora Nazaré Nascimento e a professora Adiles Monteiro, como vemos na figura 16:



Fonte: Folha do Norte, 1955.

FIGURA 16. Foto publicada no jornal Folha do Norte em 1955

Nessa publicação é afirmado que ambas as professoras fizeram com eficiência o curso no IBC e dirigiam a Escola de Cegos do Pará, localizada Belém. João Delduck, contou ao jornal que ficou cego aos vinte e um anos de idade e após isso matriculou-se no IBC, em que fez diversos cursos, e afirmou que o cego não é um inútil, que ele, dentro da profissão que escolheu, era tão capaz quanto uma pessoa possivelmente "normal".

Considerando, pois, que a década de 1950 ainda era demasiadamente marcada pelo paradigma segregacionista e até mesmo higienista da sociedade, notícias como esta mostravam para a sociedade que as pessoas com deficiência visual tinham capacidades e potencialidades para viver plenamente em sociedade e desenvolver diferentes formas de trabalho. A presença das duas professoras nessa matéria revela a importância e o reconhecimento social do trabalho que desenvolviam, e até mesmo como figuravam as representantes desse trabalho desenvolvido no estado. Nesse sentido Farias (2019, p 122) afirma:

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

Segundo Beyer (2013), os primeiros educadores que sugeriram a possibilidade de escolarizar as crianças com deficiência enfrentaram dura oposição, realidade essa corroborada por Farias (2019) que evidencia que as professoras Adiles Monteiro e Nazaré Nascimento enfrentaram diversas dificuldades no processo de institucionalização da escolarização das pessoas com deficiência visual decorrente da descrença de que essas pessoas seriam capazes de aprender.

No ano de 1956 foi publicado no Jornal O Liberal a matéria intitulada "Cinco alunos conquistam o mundo Maravilhoso do Braile" (Documento 2, Anexo III). Na notícia é afirmado que a primeira escola de cegos, conduzida por duas jovens professoras, se configurava como mais que uma esperança e que os cinco primeiros alunos da instituição reencontraram as belezas da vida vencendo as trevas que os cercavam e pontuaram a importância e a utilidade da escola para a sociedade.

Levando em consideração que anterior a criação da Escola de Cegos no Pará as pessoas com deficiência visual não tinham acesso a alfabetização em braile, e que o senso comum era que essas pessoas não poderiam aprender (Farias, 2019). Segundo Rocha e Oliveira (2023) o período antecedente a institucionalização da escolarização de alunos com deficiência visual foi marcado pela vulnerabilidade socioeconômica, a marginalização social e a falta de acesso à educação. Desse modo, uma grande parcela das pessoas com deficiência era formada por mendigos, pessoas abandonadas pela família, ou extremamente superprotegidas e alienadas do convívio social, vivendo a margem social.

A notícia supracitada representa um marco de grande importância na história da escolarização de pessoas com deficiência visual no Pará, pois representa o primeiro grupo a aprender o braile e desenvolver a leitura e escrita desse sistema no estado. Portanto, o trabalho desenvolvido pela professora Adiles Monteiro foi um dos percursores da alfabetização das pessoas com deficiência visual no Pará.

No ano de 1961 o jornal vanguarda publicou uma matéria intitulada "Cegos Votam" noticiando que pela primeira vez no estado do Pará as pessoas privadas da visão exerceram seu direito ao voto. É afirmado na notícia que cinco pessoas, alfabetizadas pela escola "José Alvares de Azevedo" votaram (Documento 3, Anexo III). Essa notícia expressa de forma evidente que o trabalho desenvolvido pela Professora Adiles Monteiro e Nazaré Nascimento estavam refletindo não somente no aprendizado de seus alunos, como também na sociedade, e sendo reconhecido por meio dos veículos de comunicação. Nesse sentido, Jannuzzi (2012, p.76) ao falar das campanhas nacionais para deficientes visuais e para surdos afirma:

As duas campanhas, para surdos e para cegos, foram as primeiras a serem organizadas, provavelmente porque eles vinham tendo atendimento sistematizado legalmente desde meados do século XIX, congregando usuários e profissionais em torno do problema. Citei que em 1954, na segunda gestão de Getúlio Vargas na Presidência, em discurso de abertura da sessão legislativa, ele evocou o "direito de voto ao individuo cego, como grande passo para sua recuperação social" e abertura de cursos para professor especializado de surdos-mudos, considerando-se o grande número de "deficientes sensoriais existentes, 100.000 cegos e 50.000 surdos-mudos" (MEC/INEP, 1987, p. 233).

A citação acima evidencia que a preocupação pelo voto das pessoas com deficiência visual advém desde a década de 1950, na segunda gestão de Getúlio Vargas. O que justifica-se a criação das campanhas nacionais para a promoção da escolarização desse público. Assim, o voto dessas pessoas era de interesse dos governantes, refletindo nas políticas públicas educacionais voltadas a eles, o que podemos confirmar com a criação das instituições especializadas para pessoas com deficiência visual por todo o Brasil, inclusive no estado do Pará, reverberando assim em notícias como a do documento 3 do anexo II, em que os cegos alfabetizados pela escola especializada conseguiram exercer seu direito como cidadãos ao votar.

No ano de 1969 a professora Adiles Monteiro concedeu uma entrevista ao jornal A Provincia do Pará intitulada "Uma experiência em educação de deficientes visuais" (Documento 4, Anexo III). Na matéria a professora é apresentada como professora especializada em educação de deficientes visuais e fala sobre a importância do trabalho do orientador educacional, em que afirma "a orientação tem sido e sempre será fundamental em educação. Embora não seja descoberta recente. Nem resulte em um processo educacional novo, só atualmente seu papel está se tornando claro" (A Provincia do Pará, 1969, p. 5).

Para a professora, a orientação educacional é parte integrante do programa educacional dos alunos com deficiência visual, e afirma que a orientação educativa deve desenvolver um trabalho sistemático que aproveite todas as oportunidades oferecidas pelo currículo e pela organização escolar.

Segundo a professora, nessa matéria, a criança devido sua imaturidade necessitava de direção e de assistência definidas no que tange a orientação, uma vez que estaria atravessando uma fase de grande desenvolvimento e plasticidade, impactando na expansão de suas potencialidades, tanto físicas quanto funcionais, sendo uma fase de possíveis ajustamentos de ordem mental, social e emocional, e afirma "Esta expansão, estas mudanças, estes ajustamentos se expressam através de novos comportamentos, novas experiências, novos interesses à medida que o aluno cresce e se desenvolve" (A Provincia do Pará, 1969, p. 5).

A professora fala ao jornal que sua experiência de trabalho com as crianças com deficiência visual vinha sendo defrontada com problemas cuja solução estava sob a necessidade de um programa sistemático e especializado. Para ela se fazia necessário a elaboração de um programa que fosse composto por uma equipe multiprofissional, com atendimentos técnicos como serviço social, médico e de psicologia, como ela afirma na notícia:

É evidente que o orientador não é capaz de realizar sozinho um bem sucedido trabalho de orientação. Êste deve ser desenvolvido por uma equipe que entre em contato com o aluno dentro da situação escolar: professores, médicos, psicólogos e assistente social. No caso particular de crianças com problemas na visão, acreditamos que o trabalho do médico oftalmologista é de importância capital: definindo a condição ocular do aluno, prescrevendo tratamento e dando orientação necessária para o desenvolvimento de um programa educacional correto, de acordo com o grau de visão do aluno (A Provincia do Pará, 1969, p. 5).

A matéria do jornal A Provincia do Pará, nos mostra que no ano de 1969 a professora Adiles Monteiro já trazia em sua fala elementos sobre a necessidade de um atendimento multiprofissional na educação especial, demarcando a necessidade de um trabalho em diferentes áreas para o pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência. Discussão essa que ganhou maior repercussão nas décadas seguintes, sendo concretizado somente no ano de 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, vinte sete anos após a entrevista realizada pela professora ao jornal.

A LDB de 1996 estabeleceu pela primeira vez, de forma oficial, o atendimento educacional especializado, em que foi incluído o atendimento multiprofissional para os alunos com necessidades especiais como proposta da educação especial. Esta lei representou um marco histórico ao definir que os sistemas de ensino deveriam garantir recursos e serviços de apoio especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, para atender às necessidades específicas desses alunos.

Para a professora Adiles Monteiro, conforme a matéria A província do Pará (Documento 4, Anexo III), todas as crianças possuem interesses e necessidades comuns, e frisa na matéria que em relação a aprendizagem é importante uma maior atenção por parte dos professores. Que devem ser atentos ao funcionamento adequado da percepção tátil, da coordenação motora, da orientação espacial e temporal, bem como da imagem corporal. Para ela há uma relação intrínseca entre o desenvolvimento dessas funções com a aprendizagem sistêmica da leitura e da escrita, bem como da mobilidade e locomoção, atividades da vida diária e do próprio desenvolvimento do indivíduo.

A professora ainda afirma que esse processo depende, também, da influência do meio ambiente, da atitude dos familiares e das relações existentes entre a criança com deficiência visual e os membros da sua família. Segundo a professora Adiles Monteiro a integração desse sujeito nas diferentes áreas da vida influenciam diretamente em seu aprendizado, o que evidencia ainda mais a importância do trabalho da assistente social no trabalho especializado.

Vale ressaltar, que a professora demonstra que esses serviços multiprofissionais são necessários a caráter de encaminhamentos, para obtenção de dados que auxiliariam o trabalho do orientador educacional na fase de sondagem e acompanhamento, como afirma:

A técnica de sondagem – que visa conhecer a dinâmica do comportamento é feita diretamente, por meio de observações e entrevistas com os alunos e, indiretamente, através de dados fornecidos pelos demais membros da equipe.

A fase em que se cristaliza a formação do aluno chamaremos de acompanhamento. Como acreditamos que toda mudança só se faz em profundidade quando há adesão interior. Leva-se o aluno a conhecer e discutir seus problemas, suas dificuldades e expor suas dúvidas, chegando ele próprio à escolha de soluções (A Provincia do Pará, 1969, p. 5).

Para a professora, conforme a materia, o orientador deveria atuar de modo discreto, sempre presente, entretanto, promovendo um espaço comodo para que as soluções postas pelos alunos fossem consideradas. Ao professor, caberia orientar essas crianças centralizando seu trabalho no que elas poderiam fazer bem e nunca no que não consegueriam realizar. Assim, quando a orientação é considerada como parte do programa educacional de uma escola ela pode contribuir para o ajustamento do aluno com deficiência visual para que participe com plenitude de todas as experiências com os demais colegas videntes.

A referida matéria publicada em 1969 expressa de forma marcante o paradigma da integração. Considerando pois, que o Instituto José Alvares de Azevedo passou de uma instituição segregadora para uma instituição inserida na integração escolar no ano de 1963, como apresentado anteriormente, podemos considerar que essa materia realizada pela Professora Adiles Monteiro, nos apresenta o panorama educacional adotado por ela e por essa institução naquele contexto temporal. Assim, pela materia concedida ao jornal A Provincia do Pará, a professora nos da evidências que desde os primordios da integração escolar a mesma já apresentava a demanda necessária de um atendimento multiprofissional para auxiliar a integração desses alunos na escola regular.

Podemos considerar a materia em questão como um meio de comunicação demasiadamente relevante que consolida a ideia da relevância da atuação da professora Adiles Monteiro para a escolarização de alunos com deficiência visual, visto que por meio dessa

matéria a professora chamou a atenção tanto de profissionais da educação como também da sociedade como um todo para o problema eminente da integração escolar posto naquele contexto, que era a necessidade de conhecimentos técnicos que auxiliassem os professores para atuarem juntos aos alunos com deficiência visual de modo que lhes potencializassem os aprendizados e o desenvolvimento de suas capacidades. Se configurando assim em um importante material por ela produzido, de grande relevância acadêmica, profissional e social.

Além do trabalho desenvolvido no Instituto José Alvares de Azevedo, a professora Adiles Monteiro teve outros vinculos profissionais ao longo de sua trajetória profissional. O documento 2 do anexo II nos mostra que a professora no ano de 1960 foi admitida no cargo de 1º Adjunto técnico, grau 12 para servir no Instituto de Seleção e Orientação Pofissional.

No ano de 1961 conforme o documento 3 do anexo II a professora Adiles Monteiro lecionou na cadeira de psicologia aos alunos do Curso de Serviço Social, no centro sócio-econômico, da Universidade Federal do Pará. No perído de 1964 a 1971 a professora foi lotada na escola "Jarbas Passarinho", vinculada ao Banco da Amazônia, na função de Orientadora Educacional (Documento 5, Anexo II).

No ano de 1964 a professora atuou como orientadora pedagógica no curso de Treinamento Básico de Professores do Ensino Médio pela Inspetoria Seccional de Ensino Secundario de Belém, Delegacia Regional de Belém/Pará, da Secretaria de Apoio Administrativo do Ministério de Educação e Cultura. Atuou, também, nesse mesmo ano, com professora da Disciplina Didática Geral no referido curso (Documento 6, Anexo II).

Nos anos de 1967 e 1968 a professora Adiles Monteiro atuou, também, na pósgraduação da Fundação Educacional do Estado do Pará, lecionando as disciplinas Teoria de Orientação Educacional e Métodos de Orientação Educacional (Documento 4, Anexo II).

Nos anos de 1972 e 1973 a professora lecionou as disciplinas Psicologia Educacional, Psicologia da Educação (infância) e Psicologia da Educação I no curso de Pedagogia (Docuemento 8 e 7, Anexo II).

Conforme o documento dez do anexo II, no ano de 1977, a professora Adiles Monteiro, professora especializada, lotada no Centro de Educação Especial, se afastou de suas atividades em 27 fevereiro de 1977 a 28 de fevereiro de 1979 para a realização do curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF), integrando o Plano de Capacitação Docente da Universidade Federal do Pará. Sua liberação pelo Governo do Estado se deu por meio da portaria nº 578/77-GS. Para a realização do mestrado, a professora também recebeu licença da UFPA por meio da portaria nº 190/77, para o mesmo período (Documento 11, Anexo

II). Devido a intecorrencias de saúde ambas as licenças foram prorrogadas até 31 de dezembro de 1979 (Documento 13, 13 e 14, Anexo II).

A professora Adiles Monteiro retornou as suas atividades ao final do ano de 1979 e manteve seu trabalho como docente nas duas instituições acima mencionadas. No ano de 1986 a professora foi aposentada de suas atividades como Professora de Ensino do 1º Grau. Encerrou sua atuação na secretaria de Estado e Educação-Capital, lotada no Centro de Educação Especial, o que evidencia-se que seu vinculo com a educação especial perpassou todo seu período de atuação profissional pelo Governo do Estado (Documento 16, Anexo II).

No ano de 1992 a professora se aposentou de suas atividades na Universidade Federal do Pará, em que ocupava o cargo de Professora do Ensino Superior, classe Adjunto, nivel 4, com vencimentos de Professor Titular (Documento 18, Anexo II).

Gostaria de demarcar que a professora Adiles Monteiro mesmo após seu desligamento ao Centro de Educação Especial do Governo do Estado não finalizou seu envolvimento com o campo da educação especial, e com o atendimento de alunos com deficiência visual. No ano de 1991 a professora participou da Reunião Cientifica, como parte da programação desenvolvida pela Unidade Especializada José Alvares de Azevedo (Documento 21, Anexo II). Desse modo, os documentos por mim apresentados e analisados refutam a informação apresentada na pesquisa de Farias (2019) ao demarcar que o envolvimento da professora Adiles Monteiro com a escolarização de alunos com deficiência visual se deu somente no periodo da institucionalização, se afastando desse campo e atuando na área da filosofia.

Todos os documentos apresentados neste relatório de tese, desde o período de 1953 a 1992, indicam que a professora teve uma participação ativa na escolarização de alunos com deficiência visual. Ela iniciou e encerrou sua trajetória profissional e acadêmica no campo da educação especial, atuando, também, no campo da da psicologia da educação.

Os documentos que compõem minha pesquisa evidenciam a relevância profissional da professora Adiles Monteiro no processo de institucionalização e escolarização dos alunos com deficiência no estado do Pará, como podemos confirmar na figura 17 (Documento 5, Anexo III):



Fonte: Acervo pessoal Professora Adiles Monteiro, 1969.

FIGURA 17 – Diploma de Honra ao Mérito Governo do Estado

A figura 17 nos mostra a relevância do trabalho desenvolvido pela professora Adiles Monteiro. Ainda que o diploma não especifique os serviços prestados diretamente a educação especial do estado, nós podemos inferir, por meio dos documentos apresentados que esse reconhecimento de honra ao mérito, também inclui sua contribuição para a escolarização dos alunos com deficiência visual.

Suas ações docentes não foram somente no campo da educação especial, a professora também atuou lecionando em outros cursos de formação de professores, como podemos ver no documento 6 do anexo II, entretanto, também vemos nos documentos 1, 20 e 16 do anexo II que sua atuação docente junto ao Governo do Estado esteve imersa no campo da educação especial ao longo de toda sua carreira nessa intituição.

O trabalho desenvolvido pela professora Adiles Monteiro não teve reconhecimento apenas pelo diploma mencionado na figura 17. Sua relevância para o campo educacional das pessoas com deficiência visual também foi reconhecido por outras instituições, como podemos ver figura 18:



Fonte: Acervo Pessoal professora Adiles Monteiro, 1985.

FIGURA 18. Placa de agradecimento da associação dos deficientes visuais do Pará

A placa de homenagem da figura 18 corrobora ao que venho afirmando ao longo de todo esse texto. O trabalho desenvolvido pela Professora Adiles Monteiro teve não somente relevância ao campo da educação especial do Pará, como também teve reconhecimento social das instituições que, desse trabalho desenvolvido por ela, se beneficiaram. Na comemoração de três décadas da educação especial no estado do Pará a professora Adiles Monteiro foi homenageada pelo seu trabalho junto aos alunos com deficiência visual, pois foi pioneira no processo de institucionalização e escolarização das pessoas com deficiência visual no Estado do Pará.

No anexo IV desse relatório de tese apresento três documentos que localizei no acervo pessoal da professora Adiles que não estão datados, contudo, considero relevante para a minha pesquisa, e demonstram, também, junto com os demais documentos já apresentados e analisados, a relevância da atuação da professora Adiles Monteiro na institucionalização e escolarização de alunos com deficiência visual.

No documento três do anexo IV vemos que a professora participou do I simpósio entre a escola Primária e a Escola Média, como membro do evento, e apresentou para estudo e discussão o documento intitulado "O Escolar – Problemas de sua adaptação à escola Média". O evento foi realizado pela Fundação Educacional do Estado do Pará.

Considerando que o documento apresentado pela professora trata sobre a adaptação do aluno a escola média podemos supor que se trata de um estudo desenvolvido no período da

integração, em que os alunos da educação especial começaram a aproximar-se do ensino regular, assim, a professora nesse evento desenvolveu um papel disseminador das concepções de integração escolar.

O documento dois do Anexo IV diz respeito a um material utilizado na disciplina psicologia da infância e adolescência que fala de um conto chamado "A Terra do Cego" que narra a história de um homem vidente que tenta persuadir uma população cega de que ele tem um sentido que elas são destituídas.

Avaliando o documento sete e oito do anexo II, podemos inferir que esse material provavelmente foi utilizado na disciplina realizada nos anos de 1972/1973 em que a professora lecionou a disciplina Psicologia da Infância e Adolescência pelo Centro de Educação da Universidade Federal do Pará. O que nos mostra que a professora mesmo que de forma indireta, no nivel superior, levava aos seus alunos discussões que incorporavam o debade do indivíduo com deficiência e suas representações de identidade, de capacidade e de habilidades.

O último documento que constitui o anexo IV desse trabalho, diz respeito a um texto produzido pela professora Adiles Monteiro, em que em seu cabeçalho a professora apresenta sucintamente sua atuação em que se denomina "Pedagoga, Orientadora Educacional e Mestre em Psicopedagogia especializada em educação de Deficientes Visuais, professora de Educação Especial – UFPA". Considero esse documento de alta relevância para minha pesquisa, uma vez que por meio dele podemos inferir que a atuação da professora Adiles Monteiro no campo da educação especial não se deteve apenas ao seu trabalho junto ao Governo do Estado, mas que suas atividades na Universidade Federal do Pará também foram marcadas por uma atuação no ensino superior nesse campo. Esse documento confirma a ideia de que a professora Adiles Monteiro foi uma professora que trabalhou com a educação especial, também, nos cursos de nível superior.

No documento a professora afirma que a mesma não exerceu cargos administrativos, mas que trabalhou sempre em alguma atividade ligada diretamente à docência, seja como orientadora ou assessora em que afirma "O trabalho com ed. especial coincidiu com meu interesse no magistério do 1º grau, através do curso de especialização em educação de decifientes visuais" (Monteiro, Documento 1, Anexo IV, p.1).

A professora, nesse documento, fala sobre a CENESP/CEDESP, demarcando que a partir da década de 70 a educação especial passou a ser responsabilidade do CENESP a nível nacional, com o objetivo de promover a expanção e melhoria do atendimento das pessoas com deficiência em todo o território brasileiro. Em relação ao Pará, a professora afirma:

No Pará, a expansão do atendimento educacional a criança com ncessidades educativas especiais passa, então, a ser coordenada pelo CEDESP. São atendidas outras áreas de excepcionalidade –(antes abrangia, apenas, deficientes mentais, deficientes auditivos, deficientes visuais) ampliando-se o atendimento aos deficientes físicos, superdotados, crianças com problemas de conduta e múltiplas deficiêntes (Monteiro, Documento 1, Anexo IV, p.1)

Segundo a professora, antes da criação da CEDESP a articulação com a SEDUC se dava por meio da Assessoria de Educação de Excepcionais, em que desenvolvia programas de integração progressiva no ensino regular, bem como programas de preparação de professores através de cursos em convênio com a UFPA e outros Orgãos.

Ainda nesse mesmo documento a professora discorre sobre o Instituto José Alvares de Azevedo e afirma que seu programa era pautado na Educação e Reabilitação de pessoas com deficiência visual e na sua integração no ensino regular, como também, no mercado de trabalho.

No documento a professora apresenta as modalidades de atendimento do instituto, a primeira localizada no próprio José Alvares de Azevedo, em que afirma "A partir da concepção de que a educação especial é multidisciplinar, inicia-se o programa de Reabilitação e Colocação profissional para pessoas cegas e com visão subnormal" (Documento 1, Anexo IV, p.2). O instituto desenvolvia atividades de Vida Diária, comunicação, locomoção independente, colocação profissional. Segundo a professora, o maior desafio desse atendimento era adequar a pessoa com deficiência visual ao mercado de trabalho.

O instituto também desenvolvia atendimentos psico-sociais e médicos quando necessários, se configurando em um programa que envolviam diversos profissionais e o professor atuava em um trabalho interdisciplinar.

Para a professora o Instituto José Alvares de Azevedo era o orgão que dava operacionalidade aos trabalhos da educação e reabilitação dos alunos com deficiência visual, e avaliou que seu trabalho teve maior colaboração para a educação especial durante o período integracionista.

Em relação a integração na rede de ensino regular a professora considerava uma proposta a desenvolver uma prática pedagógica concentrada nas capacidades e possibilidades das pessoas com deficiência visual, trabalhando sob uma concepção de totalidade, não encarando a educação como uma técnica, e afirma:

Evidente que esta integração não se faz de forma tranquila. De modo mais geral, existe a questão das atitudes sociais negativas frente aos grupos minoritários, que é uma realidade. Isto vai exigir mais do professor especializado que passa a ser considerado

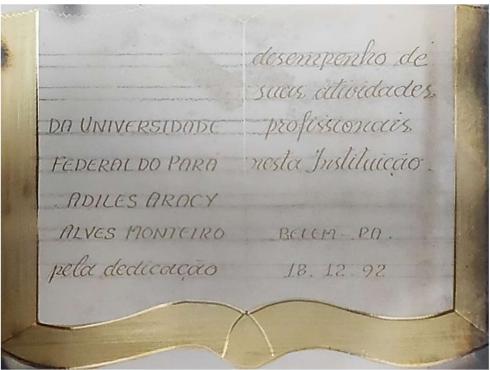
um agente de mudanças de atitudes negativas frente às pessoas portadoras de necessidades educativas especiais e, dentre elas as deficientes visuais. É cobrado por isso e precisa se preparar para este desafío (Monteiro, Documento 1, Anexo IV, p. 3).

A professora finaliza o documento trazendo as problemáticas da educação especial daquele contexto que se fazem atuais até os dias de hoje, em que o desenvolvimento da educação especial está diretamente ligado aos aspectos gerais da educação regular, que enfrenta, como a professora afirma "hoje e sempre" dificuldades graves em relação a salários, verbas, entre outros, em que afirma:

Tudo que se fez ou que se faz no campo da Educação e Reabilitação do DV deve ser considerado no seu contexto, em cada momento histórico e não algo pronto e acabado. O que é básico, realmente, é a confiança na capacidade de desenvolvimento dos individuos portadores de alguma deficiência – fisica ou mental – busca-se sempre sua integração progressiva, como cidadãos, na escola, no trabalho, na sociedade. E lutar por incentivos mais efetivos por parte dos governantes (Monteiro, Documento 1, Anexo IV, p. 3).

O documento um do anexo IV foi escrito pela professora Adiles Monteiro no período da integração escolar e nos mostra as concepções e ideias por ela adotadas nesse período, como demonstra, que sua atuação estava pautada em uma consciência econômica e política que engendravam a educação especial daquele período, aspectos esses complexos e que a forjam. O documento apresenta, também, sob que perspectiva a professora via os alunos com deficiência visual e como pautava seu trabalho junto a eles. Um trabalho voltado para uma educação na totalidade, no desenvolvimento integral voltado para os potenciais a serem desenvolvidos e não nas limitações que a sociedade os imputava.

A atuação profissional da professora Adiles Monteiro teve seu encerramento de forma oficial pela sua aposentadoria, no ano de 1992, em que foi liberada de suas atividades na UFPA, como posto anteriormente nesse subtópico. Desse modo, apresento na figura 19 a placa de agradecimento de seu trabalho desenvolvido junto a Universidade Federal do Pará:



Fonte: Acervo pessoal professora Adiles Monteiro, 1992. FIGURA 19. Placa de agradecimento por desempenho

A Figura 19 ilustra o engajamento e a dedicação que a professora Adiles Monteiro teve em toda sua trajetória profissional, desde professora do ensino primário a professora especialista na escolarização de pessoas com deficiência visual, a professora em psicologia da educação, e a professora em educação especial pela UFPA. Seu itinerário profissional transitou com eficiência devidamente reconhecida do início ao fim de sua carreira enquanto docente. Portanto, a forjando como uma importante figura na história da educação especial paraense e uma relevante intelectual da educação no Estado do Pará.

A presente tese confirma a importância das contribuições da professora Adiles Aracy Alves Monteiro para a educação especial do Pará. Seus itinerários formativos e profissionais expressam que seu engajamento refletiu imperativamente sobre um marco geracional da educação, a marcando na história da educação especial paraense e a caracterizando como uma intelectual da educação que expandiu esse campo no estado, seja de forma prática, diretamente na sala de aula, ou no campo acadêmico por meio da produção de conhecimento científico. Assim, não podendo ter seu legado esquecido. Busquei nessa pesquisa dar notoriedade as suas contribuições ao campo da institucionalização e da escolarização dos alunos com deficiência visual no estado do Pará, os quais tiveram devido reconhecimento nessa investigação.

### 5 CONCLUSÃO

Os levantamentos por mim realizados no início do desenvolvimento dessa investigação junto ao banco de teses da CAPES e dos programas de Pós-graduação em Educação da Região Norte do Brasil revelaram uma carência significativa de pesquisas históricas sobre a educação especial no estado do Pará. Identifiquei cinco trabalhos realizados nesse período do levantamento, e mais um que foi defendido em 2023, que incorporei também ao meu trabalho, totalizando seis trabalhos a nível de pós-graduação que desenvolveram investigações sobre a história da educação especial no estado do Pará.

Ao ler as pesquisas já realizadas no campo da história da educação especial no Pará identifiquei que em relação a institucionalização da escolarização das pessoas com deficiência visual as pesquisas obtiveram relevante avanço. A história que foi contada, até o presente momento, nos informaram que duas professoras participaram desse processo histórico, a professora Nazaré Nascimento e Adiles Monteiro (Farias, 2019; Nascimento, 2018; Bento, 2010; Oliveira, 2023), dentre essas pesquisas ficou para mim evidente a fragilidade no que tange a atuação e as contribuições da professora Adiles Monteiro para o campo, uma vez que, na maioria das investigações sobre a história da educação especial do estado do Pará foram pautadas em dados advindo de fontes orais como entrevistas com a professora Nazaré Nascimento.

Não busco, dessa maneira, desvalidar as pesquisas desenvolvidas anteriores a minha, mas intento por colaborar para a ampliação do campo histórico da educação especial paraense, contribuindo assim para a produção de novos conhecimentos e avançando no campo da pesquisa sobre essa temática. Portanto, delimitei como objeto de estudo desta tese "a participação da professora Adiles Aracy Alves Monteiro no processo de institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência visual no Estado do Pará".

Objetivei com a delimitação de meu objeto de estudo desenvolver uma investigação pautada na produção dos conhecimentos históricos, destacando assim o papel essencial que a professora Adiles Monteiro ajudou a tecer na história da educação especial do Pará. Dessa maneira, lancei mão da abordagem da história dos intelectuais, dando o devido destaque a essa professora, analisando suas experiências formativas e profissionais a considerando uma importante intelectual da educação especial paraense.

Para melhor compreender as nuances investigativas que o meu objeto de estudo exigiu, busquei apresentar a história da institucionalização da escolarização das pessoas com

deficiência visual desde os primórdios na Europa, no Brasil e no Pará, no intuito de contextualizar as experiências formativas e de atuação profissional da professora Adiles Monteiro.

Busquei ao longo das seções desse trabalho identificar e analisar a participação da professora Adiles Monteiro no processo de institucionalização e escolarização de pessoas com deficiência visual no estado do Pará. Para isso eu apresentei e analisei os itinerários formativos desenvolvidos por ela, bem como seu engajamento com a institucionalização e escolarização dos alunos com deficiência visual, constatando que esses itinerários formativos por ela vivenciados lhe colocou em um patamar de profissional capacitada para essa atuação, imputando sobre ela uma espécie de sentimento vocacional, lhe atribuindo a responsabilidade pela escolarização desse público, uma vez que no início de sua atuação, em 1953, somente ela e a professora Nazaré Nascimento haviam realizado um curso de especialização para atuarem com alunos com deficiência visual.

Vale ressaltar que seu itinerário formativo não foi limitado apenas a esse curso, mas esse percurso foi marcado por diversos outros cursos na área da educação especial. A professora Adiles Monteiro integrou a primeira turma de bacharelado em Pedagogia no Pará, concluindo seu curso em 1958, como também, produziu a primeira dissertação de mestrado em educação especial do estado. Dessa maneira, podemos considerar que sua formação influenciou diretamente o campo da educação especial do estado, sendo ela uma profissional apta e capacitada para a escolarização dos alunos com deficiência no estado.

A professora Adiles Monteiro, como afirmado nas análises dessa pesquisa, teve participação fundamental na institucionalização e escolarização de alunos com deficiência no estado do Pará. Contudo sua participação não se deu somente no período da institucionalização, sua colaboração com a escolarização das pessoas com deficiência visual perpassou desde o período de institucionalização, segregacionista, até o período de integração escolar, de 1953 até 1992.

Foram trinta e nove anos de atuação junto a educação especial paraense, e podemos concluir que sua atuação foi essencial para esse campo, seja de uma forma direta como a alfabetização do primeiro grupo de alunos com deficiência visual no estado, como em cursos de formação especificas para a atuação docente com alunos com deficiência visual, ou no desenvolvimento de pesquisa em educação especial desenvolvida no Instituto José Alvares de Azevedo. Podemos concluir que a professora Adiles Monteiro foi uma figura de extrema relevância e contribuição para a educação especial paraense.

Ao longo desses trinta e nove anos a professora Adiles Monteiro contribuiu não somente para a institucionalização da escolarização das pessoas com deficiência visual, como também para a transição da integração escolar desses alunos. Foi uma professora que contribuiu com a educação especial não somente de maneira prática atuando diretamente com os alunos com deficiência visual, mas também, foi uma intelectual da educação que contribuiu para o avanço do conhecimento científico no campo da educação especial.

O reconhecimento do trabalho desenvolvido pela professora Adiles Monteiro advém muito antes dessa minha pesquisa, podemos identificá-lo pelo reconhecimento social que ela recebeu ao longo de sua atuação profissional. Presente em menções em materiais de jornais, participações em eventos científicos, diplomas e placas de honra e mérito pelos serviços prestados tanto ao Governo do Estado, quanto para a Universidade Federal do Pará e de forma especifica o reconhecimento por parte da associação das pessoas com deficiência visual na comemoração dos trinta anos da educação especial no estado do Pará.

Meu trabalho buscou analisar, assim, as experiências formativas e profissionais da professora Adiles Monteiro, dando o devido protagonismo a sua contribuição para o campo da educação especial no estado do Pará e para a sociedade como um todo. Se constituindo dessa maneira em um avanço no campo da história da educação do estado, corroborando para a produção de novos conhecimentos e trazendo novos elementos para serem analisados em investigações futuras.

# REFERÊNCIAS

Almeida, K. N. Corrêa; MELO, C. N. Educação e desenvolvimentismo no Pará: as políticas "redentoristas" do governo de Zacarias de Assumpção – 1951 a 1956. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 69, p. 76-86, set. 2016.

Almeida Filho. A pesquisa histórica: teoria, metodologia e historiografia. **História da enfermagem**. V 7 n. 2. Revista eletrônica: 2016. Disponível em: https://here.abennacional.org.br/here/2a01a.pdf. Acesso em: 05 de jul. de 2024..

Alves, C. Contribuições de Jean-François Sirinelli à história dos intelectuais da educação. **Educação e Filosofia, Uberlândia**, v. 33, n. 67, p. 27-55, jan. 2019. Disponível em <a href="http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1982-596X2019000100027&lng=pt&nrm=iso">http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1982-596X2019000100027&lng=pt&nrm=iso</a>. acessos em 04 jul. 2024. Epub 30-Ago-2021. <a href="https://doi.org/10.14393/revedfil.v33n67a2019-47879">https://doi.org/10.14393/revedfil.v33n67a2019-47879</a>.

Almeida, R. D. Ensaio sobre as contribuições teórico-metodológicas de Jean-François Sirinelli, Jean Paul Sartre e Norberto Bobbio para a história, a definição e a função social dos intelectuais. **Revista Territórios e Fronteiras**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 21–41, 2012. DOI: 10.22228/rtf.v5i1.133. Disponível em:

https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/133. Acesso em: 4 jul. 2024.

Bentes, J. A. Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos: estudos históricos e de representações sociais. 2010. 181 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

Bentes, J. A; França, M. G.. **Atendimento Especializado de Crianças Cegas e surdas Em Belém do Pará**: As Escolas José Alvares de Azevedo E Astério de Campos. Revista Cocar. Belém/Pará, Edição Especial, N.1, p. 175-208 | jan-jul 2015. https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/624. 2015.

Beltrão, J. F. **Filosofia, Ciências e Letras**. UFPA: artigo online, 2012. Disponível em: < <a href="https://ifch.ufpa.br/images/PDF/HISTRICO--Filosofia-e-Cincias-Humanas.pdf">https://ifch.ufpa.br/images/PDF/HISTRICO--Filosofia-e-Cincias-Humanas.pdf</a>>. Acessado em: 5 de jul. de 2024.

Beyer, H. **Inclusão e Avaliação na Escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

Bica, Alessandro Carvalho. Tamanho da fonte: A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: CAMINHOS, ETAPAS E ESCOLHAS NO TRABALHO DO HISTORIADOR. **9ª ANPED SUL**, Caxias do Sul, p. 1-17, 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/768. Acesso em: 5 jul. 2024.

Bogdan, R. C.; Biklen, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. Bueno, J. G. S. Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente. 1. e 2. Ed. São Paulo: Educ, 2004.

- Casagrande, R. C, Mainardes, J. O CAMPO TEÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL. **Interfaces Científicas** Educação, v. 11 n. 3, 2022, 384–402. https://doi.org/10.17564/2316-3828.2022v11n3p384-402
- Correa, R. OS INTELECTUAIS E A ESCRITA DA HISTÓRIA AS CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS DE JEAN-FRANÇOIS SIRINELLI. **ESCRITAS**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 265-278, 2016. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UFT-2 bd0de7d2b3c241c0216478c94d810d09. Acesso em: 4 jul. 2024.
- Cunha, D. Os estudos sobre os intelectuais brasileiros e os modelos franceses: constituição, problemas, abordagens, diálogos e historiografia. **HISTÓRIA UNICAP**, Recife, PE, Brasil, v. 5, n. 10, p. 324–339, 2019. DOI: 10.25247/hu.2018.v5n10.p324-339. Disponível em: https://www1.unicap.br/ojs/index.php/historia/article/view/1273.. Acesso em: 4 jul. 2024.
- Creswell, J. W. **Projeto de Pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- Farias, R. R. Itinerários da institucionalização da Educação Especial no Estado do Pará: perspectivas a partir da história social. 2019. 255f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- Farias, R. R. S. Intelectuais na Educação: professoras pioneiras na institucionalização da escolarização de pessoas com deficiência no estado do Pará. In: Silva, S. et al. (Orgs.). **Diferenças, deficiências e desigualdades**: cenários de pesquisa. São Paulo: FEUSP, 2022.
- Faria Filho, L M, Bertucci, L M. EXPERIÊNCIA E CULTURA: contribuições de E. P. Thompson para uma história social da escolarização. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 9, ed. 1, p. 10-24, 2009. Disponível em: https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/experiencia-e-cultura-contribuicoes-de-e-p-thompson-para-uma-historia-social-da-escolarização. Acesso em: 28 jun. 2024.
- Figueira, E. **As Pessoas Com Deficiência na História do Brasil:** Uma trajetória de silêncio e gritos! Editora: Wak. 2021.
- Fenelon, D. CULTURA E HISTÓRIA SOCIAL: HISTORIOGRAFIA E PESQUISA. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S. 1.], v. 10, 2012. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12105. Acesso em: 4 jul. 2024.
- Franco, M. L. Análise de Conteúdo. Brasília, 1ª Edição: Liber Livro Editora, 2008.
- Gamboa, S. A. **A Dialética na Pesquisa em Educação: Elementos de contexto**. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da Pesquisa educacional. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Cap. 7. p. 91-116.
- Hobsbawm, E. Sobre a História. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- Januzzi, G. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012.

Longhi, S. M. Capacitação docente e a idéia de universidade. **Espaço Pedagóg.**, Passo Fundo, v. 9, ed. 2, p. 30-34, 2002. Disponível em:

https://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/14678/114117245/15312504. Acesso em: 5 jul. 2024.

Mazzotta, M. J. S. (2011). **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez. 2011.

Martins, L. R. **História da educação de pessoas com deficiência:** da antiguidade ao início do Século XXI / Lúcia de Araújo Ramos Martins. — Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: UFRN — Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

Minayo, M. C. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petropoles: Vozes, 2012.

Monteiro, A. A. **Adaptação do Deficiente da visão**. Orientador: Ataliba Viana Crespo. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal Fluminense, 1982.

Nascimento, C. B. F. **História da Fundação Pestalozzi do Pará (1953-1975)**: os discursos político-social e educacional na assistência à criança excepcional. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

Oliveira, H. C. O. **O currículo prescrito para o Instituto José Alvares de Azevedo no período da institucionalização da educação da pessoa cega no Pará**. Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha. 2023. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

Oliveira-Júnior, G. B. **Por outra história dos intelectuais**: reflexões e apontamentos. XXIX Simpósio de História Nacional. 2017. Disponível em:

<a href="https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1487086487\_ARQUIVO\_Poroutrahistoriadosintelectuais-anpuh-2017.pdf">https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1487086487\_ARQUIVO\_Poroutrahistoriadosintelectuais-anpuh-2017.pdf</a>. Acessado em: 04 de jul. de 2024.

Pereira, M. I. Luz e cidadania: a história do Instituto José Álvares de Azevedo. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) — Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Colegiado de História, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

Piccolo, G. M. **O Lugar da Pessoa com Deficiência na História**: Uma Narrativa ao Avesso da Lógica Ordinária. 1. ed. Curitiba: Appris Editora, 2022.

**Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - MEC, v. 1, n. 2, agost. de1944. Quadrimestral. Disponível em: <a href="https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/405">https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/405</a>. Acesso em: 5 jul. 2024.

Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - MEC, v. 12, n. 32, abril de1948. Quadrimestral. Disponível em: <a href="https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/95">https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/95</a>. Acesso em: 5 jul. 2024.

Rocha, G. O. R.; OLIVEIRA, H. C O. O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA PESSOA CEGA NO ESTADO DO PARÁ NA DÉCADA DE 1950. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação** - UFMS, v. 29, n. 58, p. 56-77, 2 abr. 2024.

Saviani, D. O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a Rbep. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 93, n. 234, 22 ago. 2012.

Sirinelli, J. *Os intelectuais*. In: Rémond, R (Org.). **Por uma História Política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003. p. 234.

Siems-Marcondes, M.E. R. **Educação especial em Roraima: história, política e memória**. 359 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

Souza, N. N. Educação Infantil na Perspectiva da Inclusão. Curitiba: CRV, 2019.

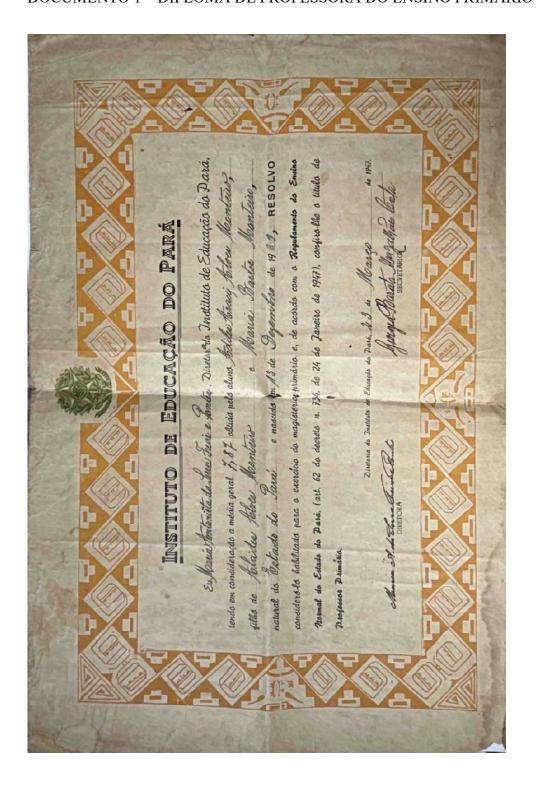
Soares, M. A; Carvalho, M. F. **Educação & Saúde – O Professor e o Aluno com Deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.

Thompson, E. P. A miséria da teoria ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

### Anexos

# Anexo I – Formação acadêmica: diplomas, certificados e declarações

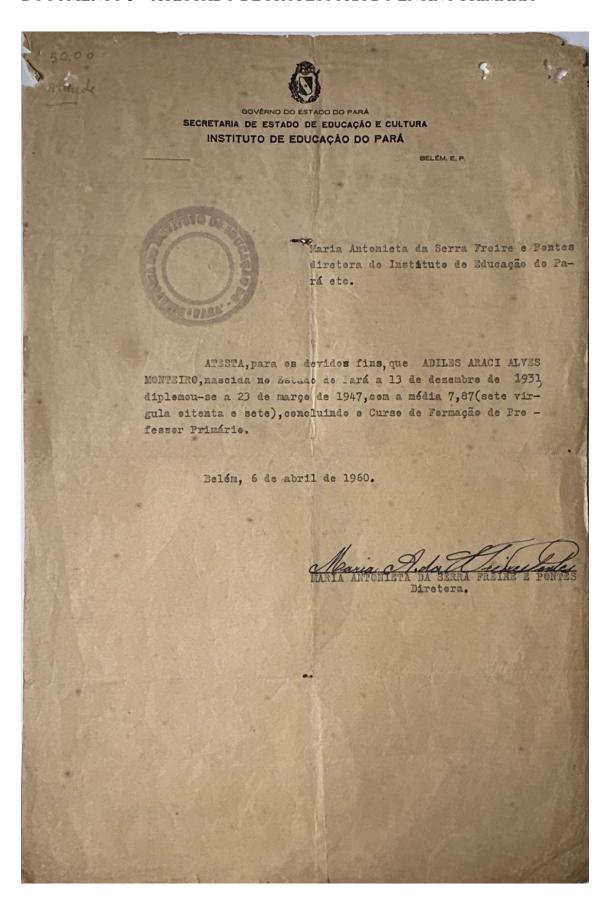
# DOCUMENTO 1 – DIPLOMA DE PROFESSORA DO ENSINO PRIMÁRIO



# DOCUMENTO 2 – HISTÓRICO DO CURSO GINASIAL NORMAL

Belin — Peri — Breal In a ti	tute de Edu	cacãa Rat	adual do l	Pará Reference	E 38
		de de Emine)	Manual 40		8 8
Belém	HISTÓRI	0 E500	LAR	137 W 199	P. C.
Menicipia	ADILES ALV		and the latest the same		
	The second secon	e de Blane			C Section
13 / 12 / 1931	186	Pará		Pontas	de P
Bata do Rescimento	ALCIDES A	Etale	PTPO	Municip	nia .
		ne de Pai	DIAU		
	MARIA BA		TEIRO		
		ne de Más	W . T		
	RSO GINASI	ME NOR	n A L		
	Admissão	1,8 Série	28 Serie	3,ª Série	4,4 56
DISCIPLINAS	2000	1943	1944	1945	194
2000	Ano	Ano	Ano	Ano	And
Português	XX	74,75	6,58	8,62	8,0
Matemática (ARITETICA)	xx	7,40	5,26	6,87	XX
Ciâncias	XX	7,62	7,40	XX	XX
História	XX	XX	XX	XX	7,50
Geografia	XX	8,59	9,66	XX	XX
Desenho	xx	10,0	10,0	9,75	9,50
FRANCES	xx	72,37	77,6	7,50	XX
INSTRUÇÃO MORAL	xx	xx	6,75	xx	XX
HISTORIA DA CIVILIZAÇÃO	XX	XX	xx	6,00	7,41
GEOGRAFIA E COSMOGRAFIA	xx	xx	xx	8,25	XX
HISTORIA DA EDUCAÇÃO	xx	XX	XX	7,41	XX
HISTORIA NATURAL	xx	XX	XX	7,16	7,50
LITERATURA	xx	XX	xx	XX	7,50
NOTA GLOBAL	EE	300	XX	XX	9,25
	tobelecimentos	— Cidade -	- Estada		,,,,
	44444444				
Admissão : TTTTTTT					*****
2,8 Série ; II	ii -	"	II STATES		
3,* Série ; II	п	H	11		
4.º Série : II	11	11	11		
OBSERVAÇÃO: Con	sta ainda	O HISTOR	ICO ESCOL	R as sem	integ
ciplinas: Fisica-(9,00	) - PSIC	OLOGIA (	7,81)		
PEDAGOGIA-(7,81				(7 EO)	1
11,01	Add to the second	2 2 000	TO ONL ONLY	113207	-
11/	)			Name of Street	200
MIN	P.	16m . 09	do Con	rom Ma	
4) 11	/	, 09	de Cov	em kino	Ade 18
Dr. DIONIBIO TOÃO HAG	E		- Alexander	to Experies - Cas	lu
Med. fil -   Diteter do I, R. P.   Reg : 5.971-MEC-10 - SEDUC			7	Sodrotária do	LEP
CPF: N.º 00090 1412			,	Eng. 005/67-	5

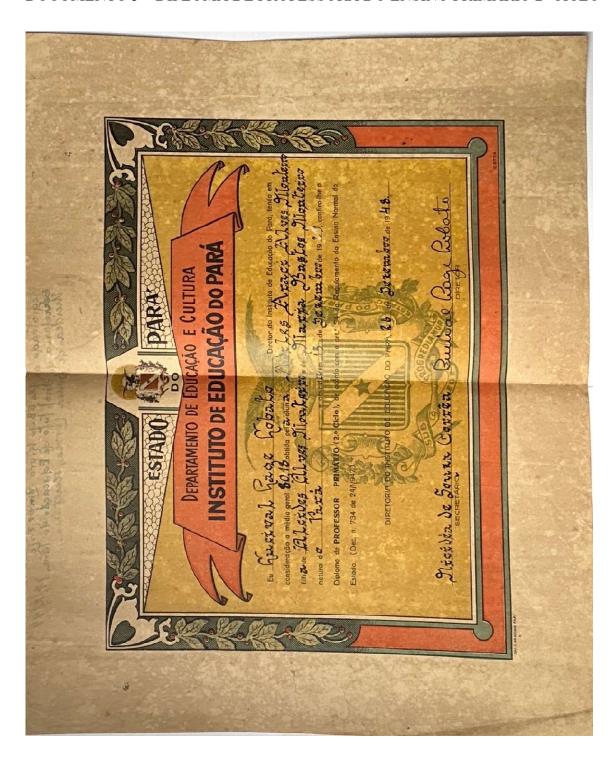
# DOCUMENTO 3 – ATESTADO DE PROFESSORA DO ENSINO PRIMÁRIO



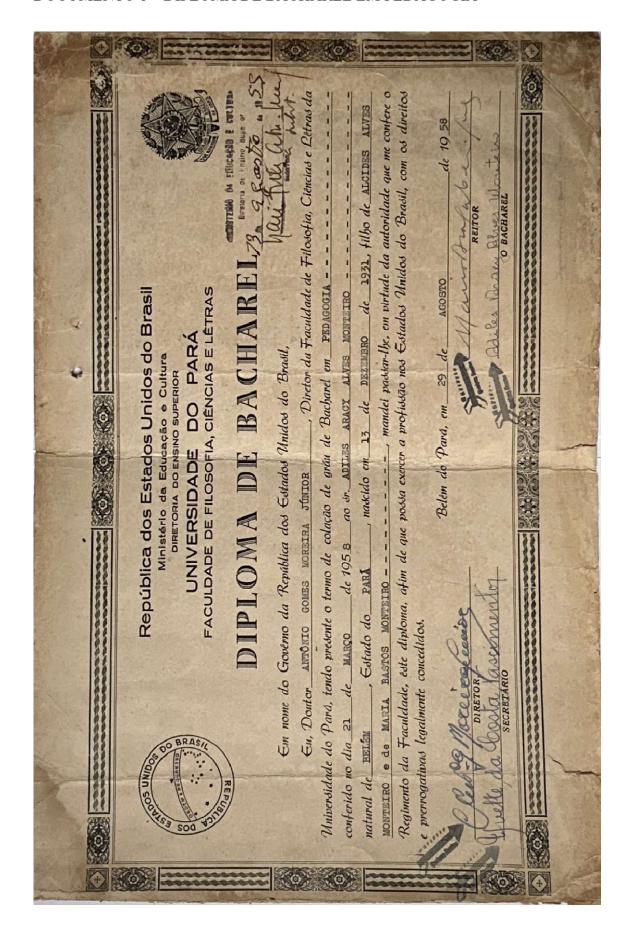
DOCUMENTO 4 – HISTÓRICO ESCOLAR DO CURSO GINASIAL (FORMAÇÃO DE PROFESSOR PRIMÁRIO)

	Histori	cação Estado de de Ensino) ico Esco LVES MONTE:	olar	rá 🦠	Ton Market
	Data do Nascimento  Alcides Alcides Alaria Bas	eme do Aluno Pará  Fatado Alves Monte  Jome do Pal  Stos Montei	eiro	Pontas Munic	de Pedr
	CURSO COL	eGIAL FOR	MAÇÃO DE	PROFESSOR	PRIMARI
		1.ª Série	2,ª Série	3.ª Série	4.ª Série
	DISCIPLINAS	1947	1948	XXX	XXX
-		Ano	Ano	Ano	Ano
P	ortuguês	71,66	xx	xx	XXX
	Satemática	53,75	XX	XX	XXX
1	Prática de Ensino	100,00	94,33	XX	XXX
	Anatomia	53,75	XX .	XX	XXX
1	Biologia	55,00	XX	XX	XXX
1	Metadologia	88,40	85,10	XX	3000
1	Psicologia	71,70	82,70	- XX	XXX
4	Canto	XX	95,00	XX	XXXX
9	uímica	73,07	XX	XX	XXX
3	uericultura	XX	67,91	XX	XXX
-	Secielogia	XX	79,79	XX	
I	Desembe	100,0	98,75	XX	XXX
		XX	xx	XX	XXX
	NOTA GLOBAL	XXX	86,22	XXX	XXX
+ +	Admissão:  1.ª Série:  2.ª Série:  3.ª Série:  4.ª Série:  4.ª Série:  OBSERVAÇÃO:  Esta caluna  essor Primário, neste Estabolecia	cancluiu	A - BBLI	######################################	de Pro

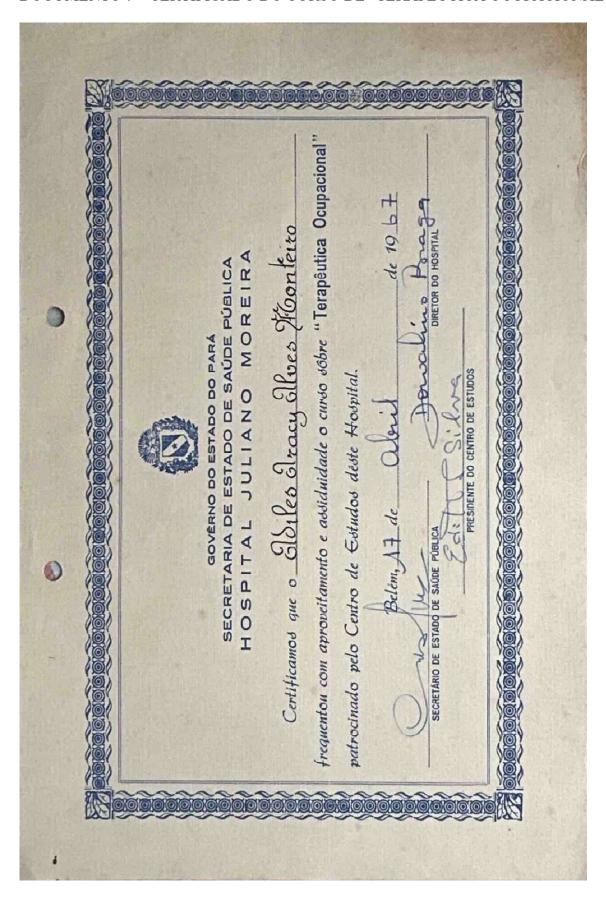
# DOCUMENTO 5 – DIPLOMA DE PROFESSORA DO ENSINO PRIMÁRIO 2º CICLO



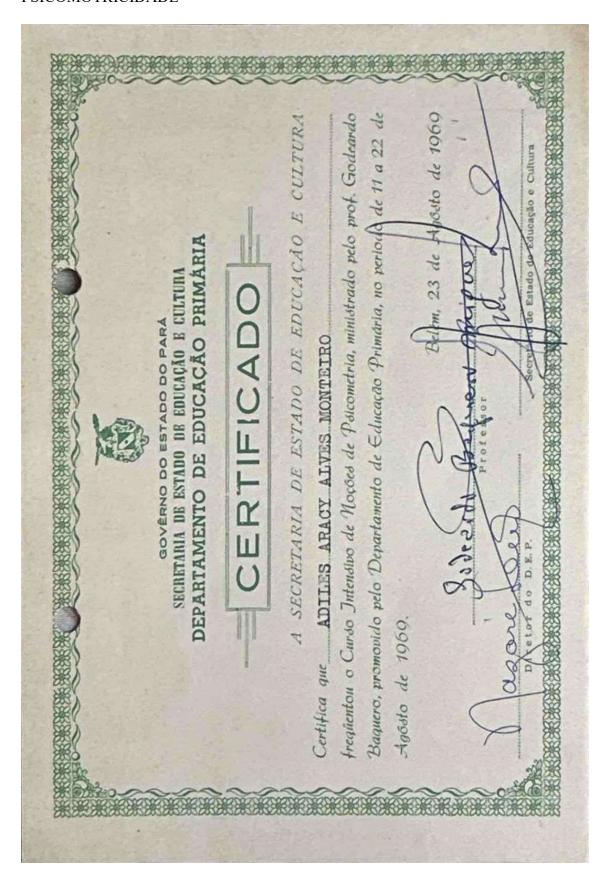
### DOCUMENTO 6 – DIPLOMA DE BACHAREL EM PEDAGOGIA



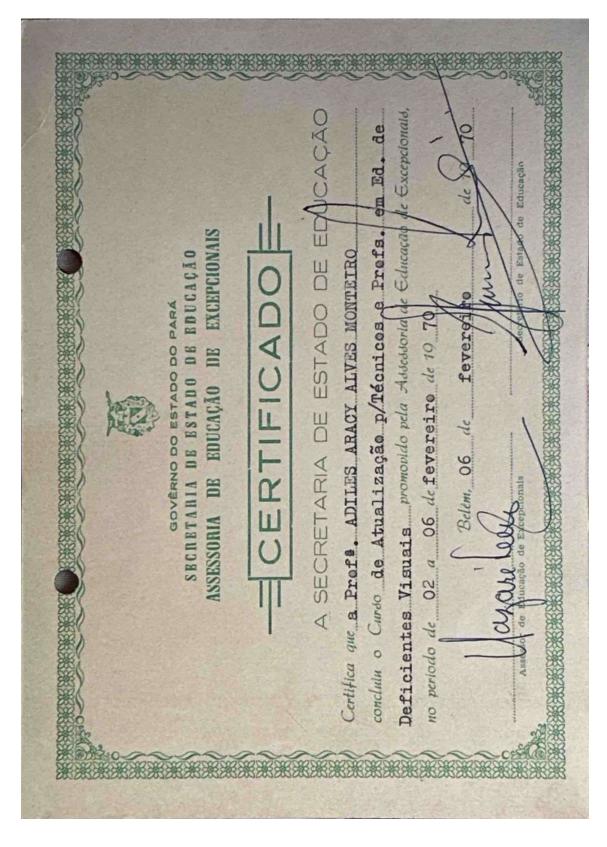
DOCUMENTO 7 – CERTIFICADO DO CURSO DE "TERAPEUTICA OCUPACIONAL"



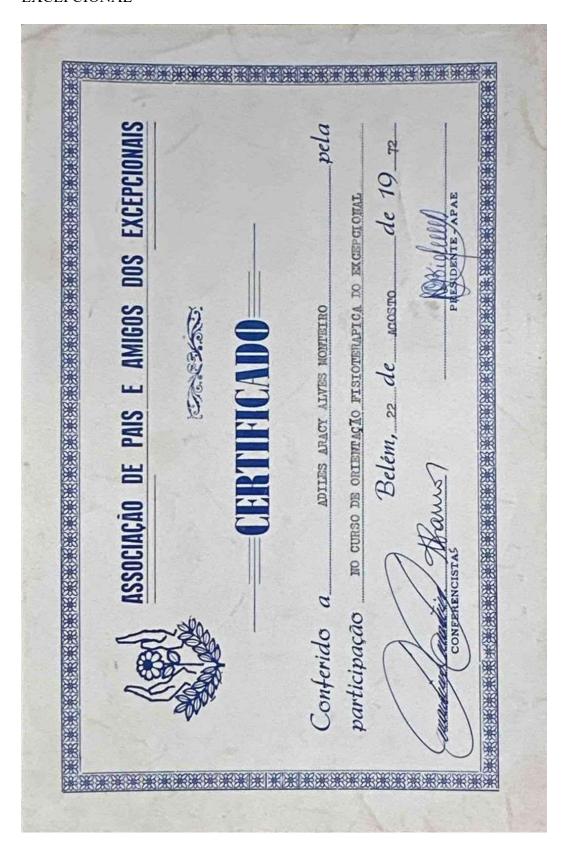
DOCUMENTO 8 – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO EM UM CURSO DE PSICOMOTRICIDADE



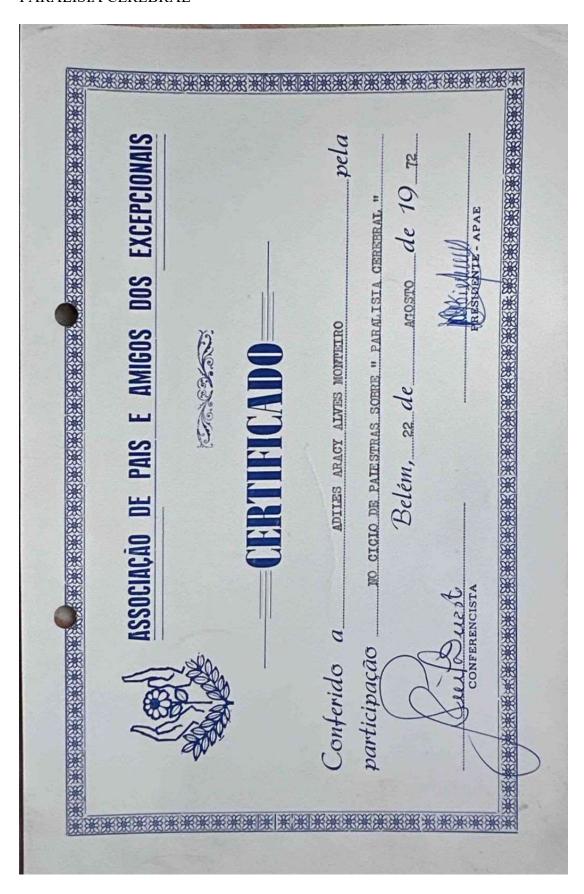
# DOCUMENTO 9 – CURSO DE ATUALIZAÇÃO



DOCUMENTO 10 – CERTIFICADO DO CURSO "ORIENTAÇÃO FISIOTERAPICA DO EXCEPCIONAL"



DOCUMENTO 11 – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO DE PALESTRAS SOBRE PARALISIA CEREBRAL



# DOCUMENTO 12 – LIBERAÇÃO PELA UFPA PARA PARTICIPAR DO CURSO DE TÉCNICA DE ENSINO

SERVIÇO PUBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARA R E I T O R I A

PORTARIA Nº 469/75

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, e tendo em vista o que consta no Processo núme ro 02301/75:

RESOLVE

Designar a Auxiliar de Ensino A D I L E S A R A C Y A L V E S M O N T E I R O, lotada no Centro de Educação desta Universidade, para, no período de 3 de março a 20 de junho de 1975, participar do Curso de Técnica de Ensino a ser realizado no Centro de Estudos de Pessoal do Ministério do Exército, em Brasília, sem prejuízo de seus salários mensais.

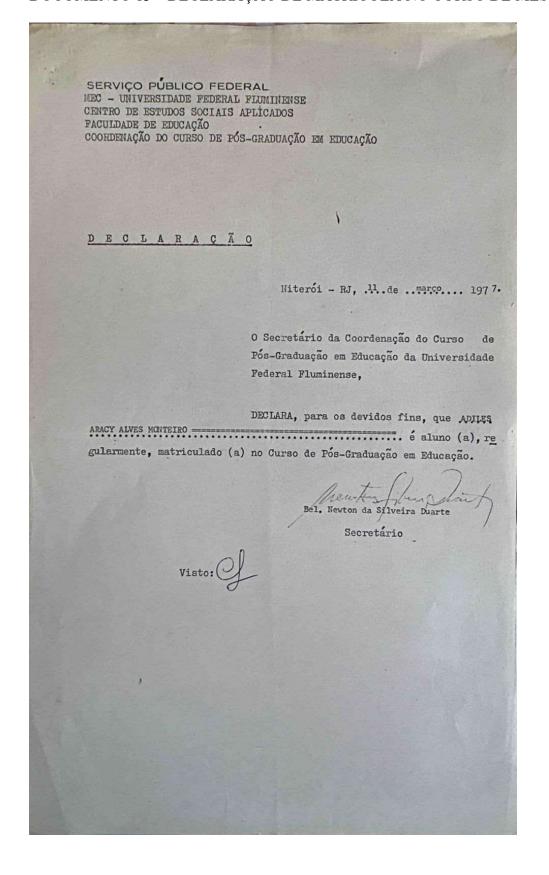
Reitoria da Universidade Federal do Pará, Belém, 26 de fevereiro de 1975.

Prof. Engo. ALCYR BORIS DE SOUZA MEIRA Vice-Reitor, em exercício

EDR/da.

SIU-R-6.15-A

# DOCUMENTO 13 – DECLARAÇÃO DE MATRÍCULA NO CURSO DE MESTRADO



### DOCUMENTO 14 – DECLARAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO

#### SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

UFF - CES - CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins que ADILES ARACY ALVES MONTEIRO, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado em Educação e participante do PICD, cursou no 1º semestre letivo de 1978 as se guintes disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Emsino Brasileiro '-3 créditos - Nota 8,0 Conc. B, Estatística Educacional - 2 Créditos-Nota 10,0 Conc. A, Estudos de Problemas Brasileiros - Nota 9,0 Conc. A. e Psicologia das Relações Interpessoais.

Secretaria do Curso de Pós-Graduação em Educação. Niterói, 16 de outubro de 1978

> Cluyla faria Barbosa Club. Secretária do Curso de Pós-Graduação em Educação

Visto Chihares

# DOCUMENTO 15 – DISSERTAÇÃO DE MESTRADO



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS FACULDADE DE EDUCAÇÃO CURSO DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADAPTAÇÃO DO DEFICIENTE DA VISÃO

ADILES ARACY ALVES MONTEIRO

(DISSERTAÇÃO SUBMETIDA COMO PRÉ--REQUISITO PARCIAL PARA OBTEN ÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCA ÇÃO)

ATALIBA VIANNA CRESPO (Professor-Orientador)

Niterői - 1982

# DOCUMENTO 16 – HISTÓRICO DO CURSO DE MESTRADO

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### HISTÓRICO ESCOLAR

Nome do Aluno: ADILES ARACY ALVES MONTEIRO

Área de Concentração: PSICOPEDAGOGIA

Nº de Matricula: 077.60.026

Ano de Ingresso no Curso: 1977



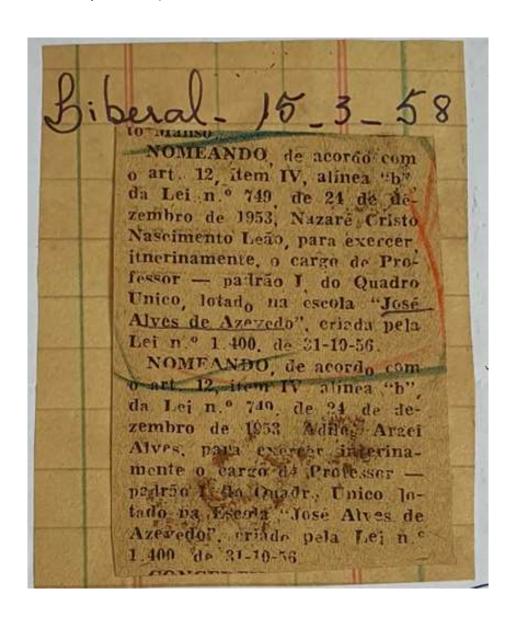
Disciplinas /	Nº Creds	Sem.	NOta/Conc
Filosofia da Educação,	03	22/77	9,5 ConcA
Pesquisa Educacional I	03	12/77	9,0 ConcA
Pesquisa Educacional II	02	29/77	10,0 ConcA
Estudos de Problemas Brasileiros		12/78	9,0 ConcA
Psicologia da Educação	03	19/77	9,0 ConcA
Psicopedagogia	03	19/77	10,0 ConcA
Psicologia das Relações Interpessoais	03	12/78	10,0 ConcA
Antropologia Filosofica	02	12/77	8,0 ConcB
Estrutura e Fincionamento do Ensino Brasileiro	03	19/78	8,0 ConcB
Estatistica Educacional	02	19/78	10,0 ConcA
Estudo Independente em Psicopedagogia	01	22177	10,0 ConcA
Teorias Psicológicas e suas Aplicações à Didati		-711	TO, O CONCA
Ca	03	29/78	10,0 ConcA
			20,0 conce
-			
		F 34	
		1	
		1	
		THE REAL PROPERTY.	
			1

Total de Craditos Obtidos: 28 cráditos Data da Defesa de Dissertação:

Coordenação do Curso de Pos-Graduação em Educação Secretaria do Curso de Pos-Graduação em Educação.

# ANEXO II – ATUAÇÃO PROFISSIONAL: PORTARIAS E DECLARAÇÕES

DOCUMENTO 1 – NOMEAÇÃO DA PROFESSORA ADILES MONETEIRO NO QUADRO DE PROFESSORAS DO INSTITUTO JOSÉ ALVARES DE AZEVEDO (O Liberal de 15 de março de 1958)



### DOCUMENTO 2 – PROFESSORA NA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS

CAIXA POSTAL 4.081

RIO DE JANEIRO - BRASIL

ATO Nº 333

O DIRETOR EXECUTIVO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, usando das atribuições que lhe confere o item III, do Art. 22 dos seus Estatutos,

RESOLVE

Admitir ADILES ARACY ALVES MONTEIRO, no cargo de 1º Adjunto Té enico, Grau 12 - Referêncfà A, do Q.E., para servir no Instituto de Seleção e Orientação Profissional.

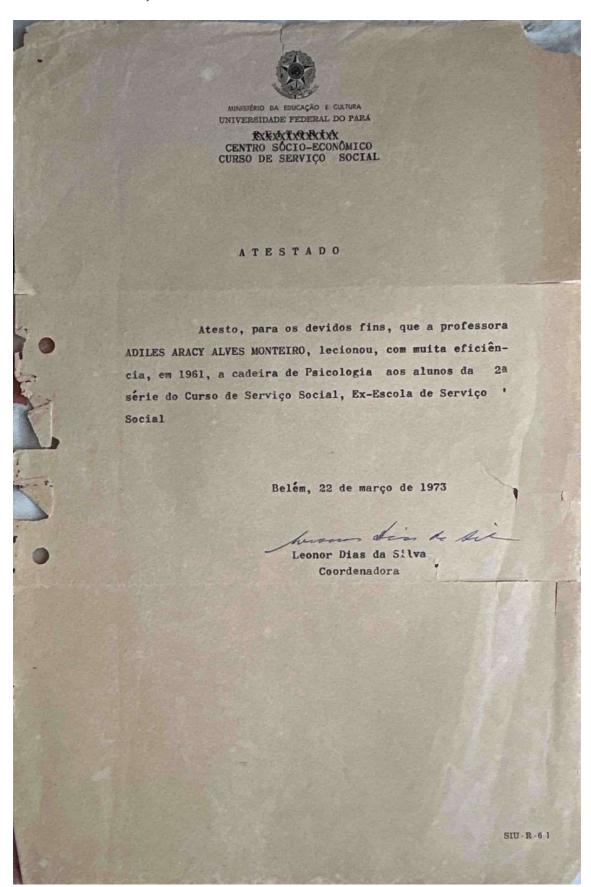
A admissão é feita em caráter transitório, e implica na inscrição ex-ofício do servidor no lo concurso a realizar-se, para o cargo de sua categoria.

Rio de Janeiro, 1 de julho de 1960. Adiles Arrey Alves Wonterno

Alim Pedro

Diretor Executivo

## DOCUMENTO 3 – ATESTADO QUE ATUOU NA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL



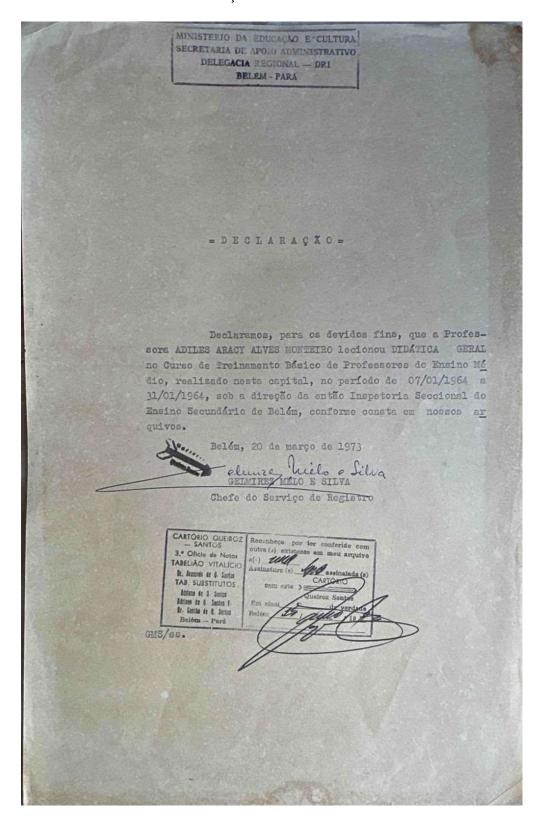
## DOCUMENTO 4 – ATESTADO DE ATUAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO

THE REAL PROPERTY.	
	GOYÉRNO DO ESTADO DO PARA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARÁ
	INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ESTADUAL DO PARÁ
	Of. N.º Belém,
	Ao
	Assunto:- A T E S T A D Q
	Dr. Dionísio João Hage, Diretor do Institu- to de Educação Estadual do Pará, usando de / suas atribuições,
	ATESTA, para os devidos fins, que ////////
	ADILES ARACY BLVES MONTEIRO, profa. de TEORIA DE ORIENTAÇÃO EDU- CACIONAL e METODOS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, lecionou as referie das disciplinas no Curso de PÓS-GRADUAÇÃO deste Estabelecimento / de Ensino. nos anos de 1967/1968.
	Diretoria do Instituto de Educação Estadual do* Pará, 22 de março de 1973.
-	
	Dr. Dienis to João Hage Diretor
	lm.

## DOCUMENTO 5 – PROFESSORA NA ESCOLA "JARBAS PASSARINHO", BANCO DA AMAZÔNIA

# MINISTÉRIO DO INTERIOR BANCO DA AMAZÔNIA S. A. Telegramas | DG "DIRÉVEA" AG "BANCREVEA DECLARAÇÃO DECLARAMOS, a pedido da interessada, que a Senhora ADILES ARACY ALVES MONTEIRO, brasileira, solteira, diplomada em Pedagogia, foi funcionária deste Banco no período de março de 1964 a dezembro de 1971, durante o qual lotada na extinta Escola Primária "Jarbas Passarinho", deste Estabele cimento, no exercício da função de Orientadora Educacional' da refrida Escola. DECLARAMOS ainda, e também a pedido da interessada, haver a dita senhora participado, em comissão, de equipe encarregada da instalação, com todas as indicações pertinen tes, da Escola Primária de Manaus, deste Banco, em janeiro de 1965. Geral 3 - 10,000 bis. x 100 fis. 8/70 ANDHR LUIZ - Imprimiu

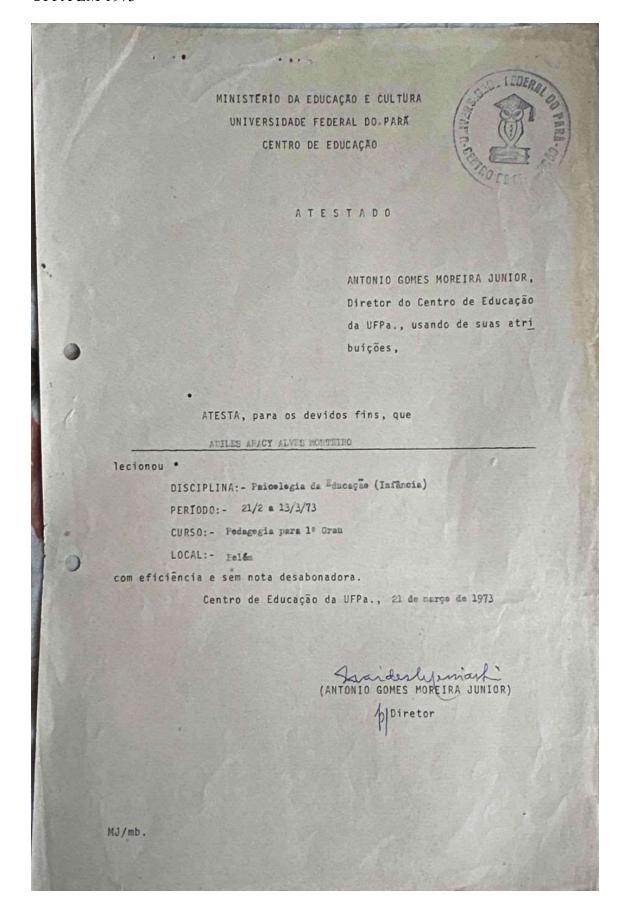
### DOCUMENTO 6 – DECLARAÇÃO DE DOCÊNCIA DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA



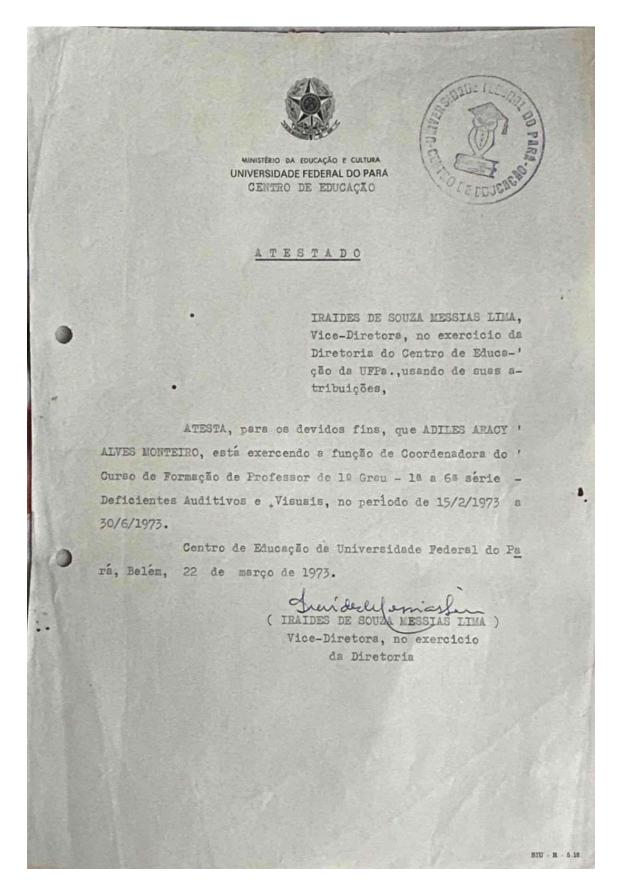
## DOCUMENTO 7 – ATESTADO DE PROFESSORA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFPA EM 1972

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃ UNIVERSIDADE FEDERA	4 5 111 2 7
CENTRO DE EDU	CAÇÃO (SOLO DE CAÇÃO)
ATRETAR	
Dig Ida Pa:	TONIO GOMES MOREÍRA JUNIOR, petor do Centro de Educação Universidade Federal do paí, usando de suas atribuies, etc
ATESTA, para o	devidos fins, que
ADILES ARACY ALVES MONTE	IRO ,
lecionou Psicologia da Educação	
no Curso <u>de Pedagogia para 1º Gr</u>	
no Curso <u>de Pedagogia para 1º Gr</u> no período de <u>17/1 a 2/2/72</u>	au ,
no Curso <u>de Pedagogia para 1º Gr</u>	au ,
no Curso <u>de Pedagogia para 1º Gr</u> no período de <u>17/1 a 2/2/72</u> com eficiência e sem nota desabona Centro de Educa	adora.
no Curso <u>de Pedagogia para 1º Gr</u> no período de <u>17/1 a 2/2/72</u> com eficiência e sem nota desabona	adora.
no Curso <u>de Pedagogia para 1º Gr</u> no período de <u>17/1 a 2/2/72</u> com eficiência e sem nota desabona  Centro de Educa do Parã, Belém, 28 de março de 19	adora.
no Curso <u>de Pedagogia para 1º Gr</u> no período de <u>17/1 a 2/2/72</u> com eficiência e sem nota desabona  Centro de Educa do Parã, Belém, 28 de março de 19	adora.  ação da Universidade Federal  72  GOMES MOREIRA JUNIOR)
no Curso <u>de Pedagogia para 1º Gr</u> no período de <u>17/1 a 2/2/72</u> com eficiência e sem nota desabona  Centro de Educa do Parã, Belém, 28 de março de 19  (ANTONIO	adora.  ação da Universidade Federal  72  GOMES MOREIRA JUNIOR)
no Curso <u>de Pedagogia para 1º Gr</u> no período de <u>17/1 a 2/2/72</u> com eficiência e sem nota desabona Centro de Educa do Parã, Belém, 28 de março de 19  (ANTONIO	adora.  ação da Universidade Federal  72  GOMES MOREIRA JUNIOR)
no Curso <u>de Pedagogia para 1º Gr</u> no período de <u>17/1 a 2/2/72</u> com eficiência e sem nota desabona  Centro de Educa do Parã, Belém, 28 de março de 19	adora.  ação da Universidade Federal  72  GOMES MOREIRA JUNIOR)

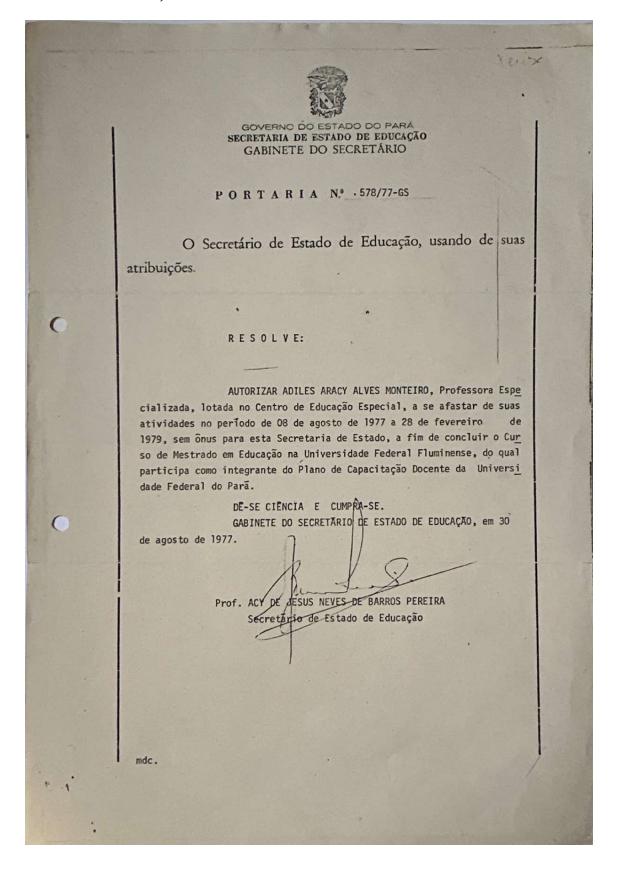
## DOCUMENTO 8 - ATESTADO DE PROFESSORA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFPA EM 1973



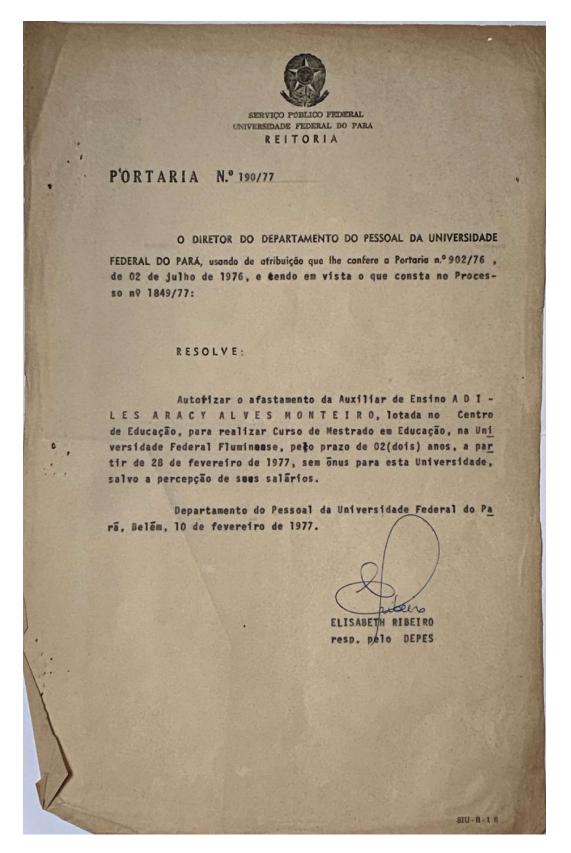
### DOCUMENTO 9 – ATESTADO DE COORDENAÇÃO DE CURSO



## DOCUMENTO 10 – PORTARIA DO GOVERNO DO ESTADO PARA O AFASTAMENTO PARA A REALIZAÇÃO DO MESTRADO



## DOCUMENTO 11 – PORTARIA DA UFPA DE AFASTAMENTO PARA A REALIZAÇÃO DO MESTRADO



## DOCUMENTO 12 – SOLICITAÇÃO DE PRORROGAÇÃO DA LICENÇA PARA O MESTRADO UFPA

SERVIÇO POBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARA
R E I T O R I A

PORTARIA N.º 2260/78

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, e de acordo com o Processo nº 019363/78:

RESOLVE:

Prorrogar até 31 de dezembro de 1979, o afastamento da Auxiliar de Ensino A D I L E S A R A C Y A L V E S M O N - T E I R O, lotada no Centro de Educação, para que conclua o Curso de Mestrado que vem realizando na Universidade Federal Fluminense, no Rio de Janeiro, desde 28 de fevereiro de 1977.

Reitoria da Universidade Federal do Pará, Belém, 06 de dezembro de 1978.

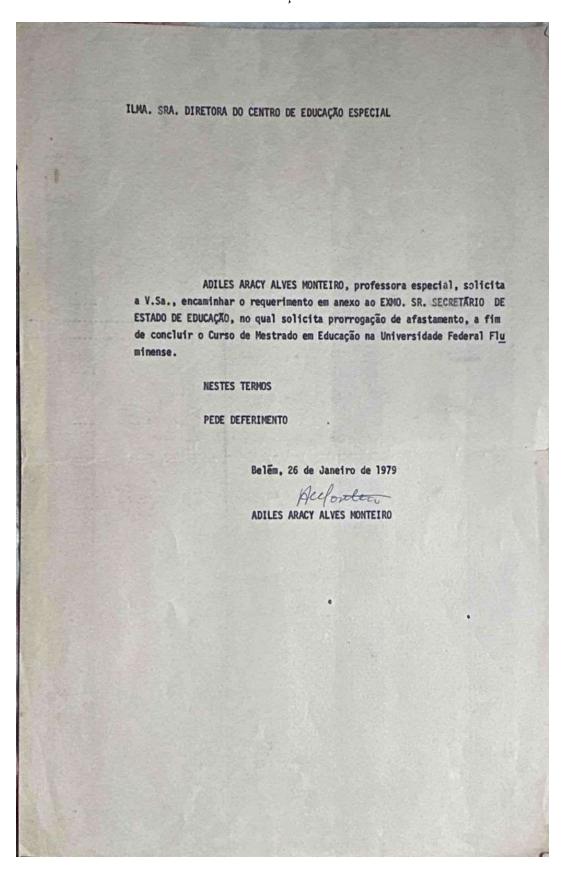
prof. or. REACTIMATOURS BARRETO

Reitor

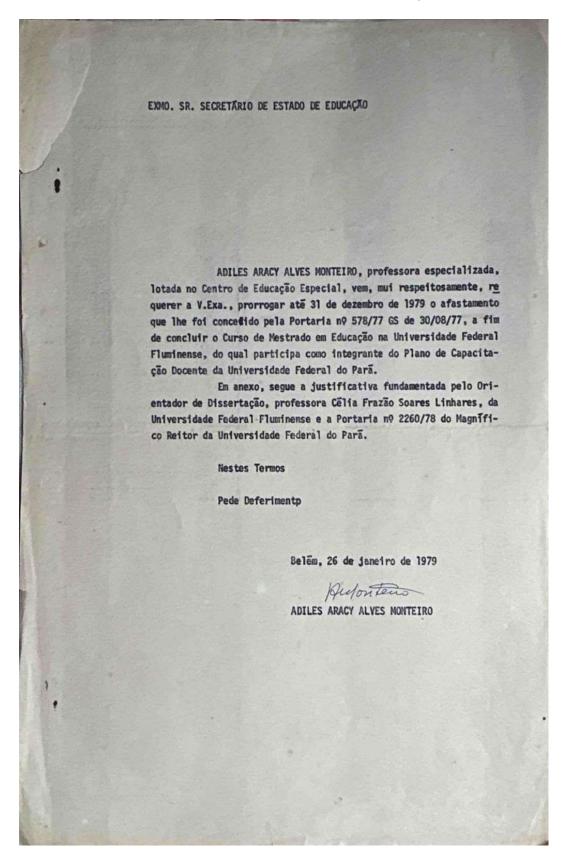
EDR/asp

SIU-R-6.15-A

## DOCUMENTO 13 – SOLICITAÇÃO DE PRORROGAÇÃO DA LICENÇA PARA O MESTRADO AO CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL



## DOCUMENTO 14 – AUTORIZAÇÃO DE PRORROGAÇÃO DE LICENÇA PARA O MESTRADO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO



### DOCUMENTO 15 – PROGREÇÃO VERTICAL UFPA

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ R E I T O R I A

PORTARIA Nº 0555/85

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, no uso de suas atribuições legais e estatutárias e tendo em vista o que consta nos Processos a seguir mencionados,

RESOLVE:

Homologar os Pareceres da CPPD desta Universidade, concedendo aos docentes abaixo relacionados, ocupantes de cargos e empregos da categoria funcional de Professor de Ensino Superior, Classe de Professor Assistente, ref. 4, PROGRESSÃO VERTICAL para a referência 1 da Classe de PROFESSOR ADJUNTO, da mesma categoria funcional, nos termos do art. 14, I, do Decreto nº 85.487/80, publicado no Diário Oficial de 12-12-80, com vigência a partir de 1º de janeiro de 1985:

Processo nº 05351/85-76 - C. C. Biológicas - Parecer nº 043/85:

ANA RITA PEREIRA ALVES

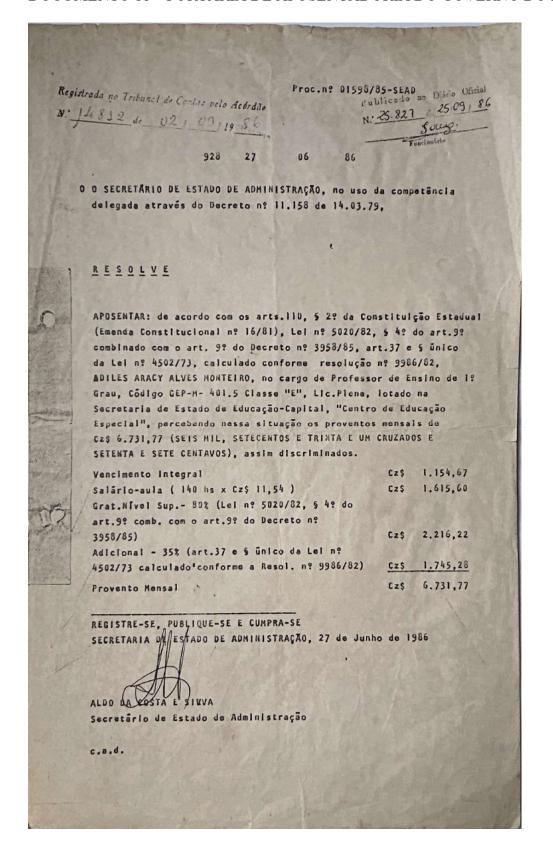
Processo nº 06346/85-71 - C. de Educação - Parecer nº 047/85:
ADILES ARACY ALVES MONTEIRO
ALBERTO DUARTE DE OLIVEIRA
MÚCIA GRAÇA MARTYRES DE OLIVEIRA.

Reitoria da Universidade Federal do Pará, Belém, 15

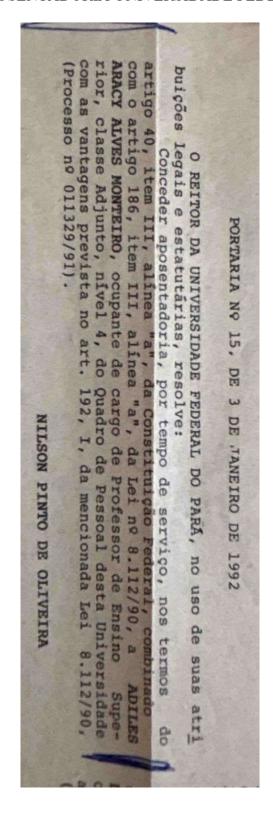
maio de 1985.

Prof.Dr. DANIEL QUEINA COELHO DE SOUZA Reitor

#### DOCUMENTO 16 – PORTARIA DE APOSENTADORIA DO GOVERNO DO ESTADO



### DOCUMENTO 17 – APOSENTADORIA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ



#### DOCUMENTO 18 – PORTARIA DE APOSENTADORIA UFPA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARA REITORIA

PORTARIA No 0015/92

Publicado no Diário Oficial da União, de 04/05/92

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, no uso de suas

atribuições legais e estatutárias, e tendo em vista o que consta no Processo nº 011329/91, oriundo do Centro de Educação,

RESOLVE:

Conceder aposentadoria, por tempo de serviço, termos do artigo 40, îtem III, alînea "a", da Constituição Federal, combinado com o artigo 186, ítem III, alínea "a", da Lei nº 8.112/90, a ADILES ARACY ALVES MONTEIRO, ocupante de cargo de Pro fessor de Ensino Superior, classe Adjunto, nível 4, do Quadro de Pessoal desta Universidade, com as vantagens prevista no art.192, I, da mencionada Lei 8.112/90, com proventos assim calculados, em regime de Dedicação Exclusiva:

- 1- Vencimento de Professor Titular, em regime de DE;
- 2- Adicional por Tempo de Serviço, correspondente a 19% (dezenove por cento) do vencimento acima citado.

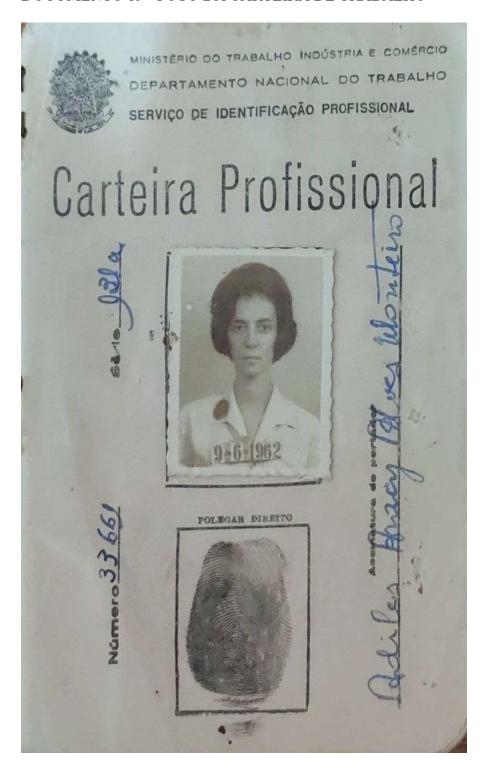
Publique-se, dê-se ciência e cumpra-se.

Reitoria da Universidade Federal do Pará, Belém, 03 de janeiro de 1992.

VTM/aps

GEU R.6.15.A

#### DOCUMENTO 19 - FOTO DA CARTEIRA DE TRABALHO



### DOCUMENTO 20 – DECRETO DE CRIAÇÃO DA ESCOLA DE CEGOS



### DOCUMENTO 21 – ATESTADO DE PARTICIPAÇÃO DE EVENTO



#### GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ

#### SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

UNIDADE EDUCACIONAL ESPECIALIZADA JOSÉ ALVARES DE AZEVEDO

#### ATESTADO

Atestamos para os devidos fins de direito que a Profª Adiles Araci Alves Monteiro, participou da Reunião Cientifica, realizada na Unidade Educacional Especializada José 'Alvares de Azevedo, no decorrer do ano de 1991, como parte da Programação desenvolvida na referida Unidade.

Belém, 13 de Dezembro de 1991

ANA COELI GOMES LIMA

## ANEXO III – RECONHECIMENTO SOCIAL: ENTREVISTAS, NOTÍCIAS EM JORNAL, DECLARAÇÕES DE MÉRITO

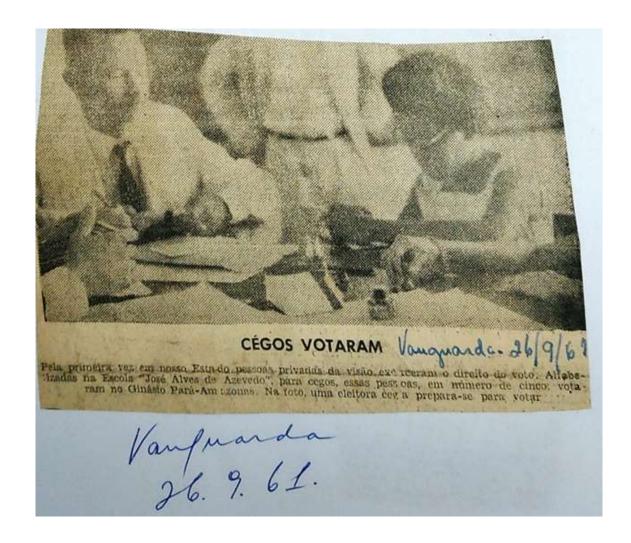
DOCUMENTO 1 - FOLHA DO NORTE DE 7 DE JANEIRO DE 1955



#### DOCUMENTO 2 - O LIBERAL DE 6 DE SETEMBRO DE 1956



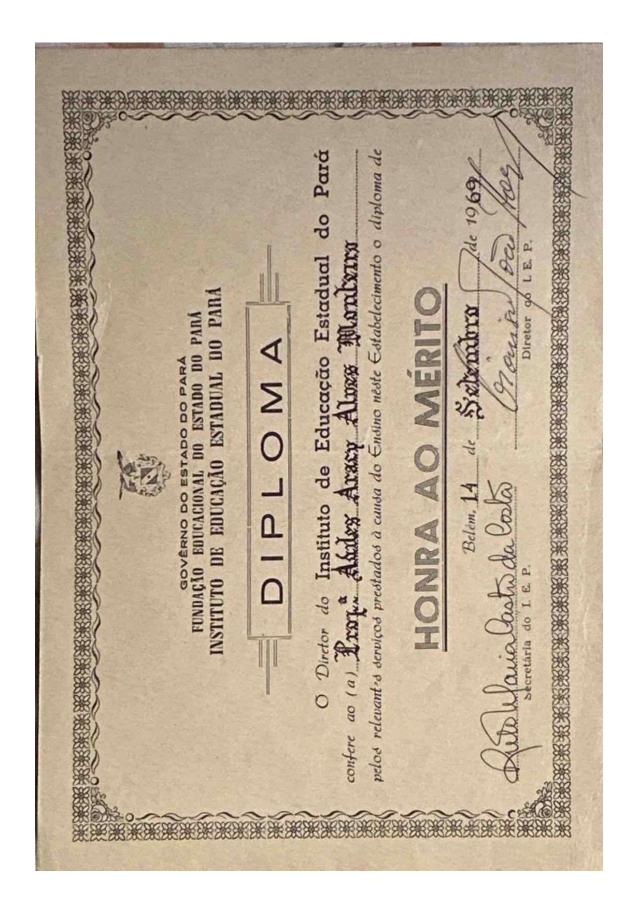
#### DOCUMENTO 3 - JORNAL VANGUARDA DE 26 DE SETEMBRO DE 1961



### DOCUMENTO 4 - A PROVÍNCIA DO PARÁ DE 27 DE AGOSTO DE 1969



### DOCUMENTO 5 - DIPLOMA DE HONRA AO MÉRITO



DOCUMENTO 6 - PLACA DE AGRADECIMENTO

A ASSOCIAÇÃO DOS

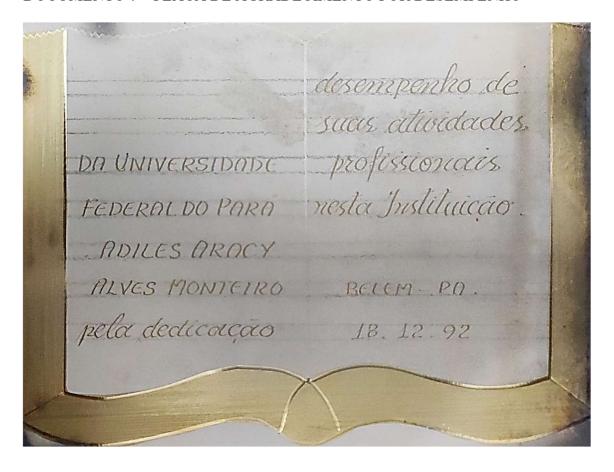
DEFICIENTES VISUAIS DO PARA

agradece sua participação do Ros 30 Anos de Buncación

Especial:

2000-200-25

#### DOCUMENTO 7 – PLACA DE AGRADECIMENTO POR DESEMPENHO



DOCUMENTO 8 – CHARGE REPRESENTANDO O RETORNO DAS PROFESSORAS DO PROGRAMA PICD



## ANEXO IV – DOCUMENTOS NÃO DATADOS (ACERVO PESSOAL DA PROFESSORA ADILES MONTEIRO)

DOCUMENTO 1 – RELATO DA PROFESSORA ADILES MONTEIRO SOBRE SUA EXPERIENCIA PROFISSIONAL NO CAMPO DA ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

UNISINUM CAVIA LUANA CALICA

Pedagoga, Orientadora Educacional e Mestre em Psicopedagogia Especializada em Educação de Deficientes Visuais Prof<sup>8</sup> de Educação Especial - UPPa

01. Trabalhei como professora ou em alguma atividade ligada diretamente a decência (orientadora, assessora), não exerci cargo administrativo.

O trabalhe cem Ed. Especial ceindidiu cem meu ingresse ne magistérie de lº grau, através de curse de especialização em educação de deficientes visuais.

No Pará não houve escela residencial, nem de caráter assistencial, o trabalho foi sempre articulado à SEDUC

#### 02. CENESP/CEDESP

Dec. 70 - Passa a ser de responsabilidade de CENESP, e direcionamento da Ed. Especial, a nivel nacional, objetivando promover a expansão e melhoria do atendimento a excepcionais em todo o território.

A criação desse órgão foi favorecida pela promulgação da Lei 5692/71 que tornou obrigatória a consideração da educação especial no plano geral da educação.

No Pará, a expansão do atendimento educacional da criança com necessidades educativas especiais passa, então, a ser coordenada pelo EDESPX CEDESP. São atendidas outras áreas de excepcionalidade -(antes abrangia, apenas, deficientes mentais, deficientes auditivos, deficientes visuais) ampliando-se o atendimento aos deficientes físicos, superdotados, crianças com problemas de conduta e múltiplos deficientes

Antes da criação do CEDESP, a articulação com a SEDUC se fazia através da Assessoria de Educação de Excepcionais que desenvolvia

- programas de integração progressiva no ensino regular (DM-DV-DA)
- programas de preparação de professores, através de cursos, em convênio com a UFPa e outros órgãos.

Estes pregramas feram centinuades pele CEPESP

#### 03. CEDESP/ Institute "José Alvares de Azevede" (IJAA)

Programa: Educação e Reabilitação de deficientes visuais e sua integração no ensino regular e no mercado de trabalho.

A meta é a INTEGRÇÃO

O IJAA é o órgão que dá operacionalidade ao trabalho de educação e reabilitação com os deficientes visuais

(Obs: considere que minha maior colaboração no campo fei durante este periodo)

Medalidades de atendimente:

#### A) Ne Institute Jesé Alvares de Azevede

A partir da concepção de que a educação especial é multidisciplinar, inicia-se o programa dde Reabilitação e Colocação Profissional para pessoas cegas e com visão subnormal. Inclui como atividades específicas:

- -Atividades da Vida Diéria
- Cemunicação
- Locomoção independente
- Celecaçãe Prefissional (términe de precesse)

o maior desátio é o de adequar o deficiente visual no mercado de trabalho, vencer a desconfiança, tempo para adequar às condições oferecidas.

Inclui, ainda;

- Diagnéstice, estude de case
- Celecação do DV na rede de ensino regular, no programa de reabilitação (ou outro encaminhamento)
  - Acempanhamente psice-secial e médice, quande necessárie.

Este é um programa que envolve profissionais de diversas especialidades. Assim, o professor toma parte em um trabalho interdisciplinar. Passa a ser membro de uma equipe técnica composta por vários especialistes.

Dentre desse trabalhe interdisciplinar, evidente que não pede ficar de fera a familia que recebe erientação e acompanhamento de Serviço Social visando terná-la consciente e participativa no trabalho desenvolvido com es deficientes visuais.

B) <u>Integração na Rede de Ensino Regular</u> (escolas estaduais, municipais e particulares)

Trabalha-se cem a prepesta de desenvelver uma prática pedagégica concentrada nas capacidades des deficientes visuais, de suas pessibilidades (sem esquecer suas limitações). Trabalha-se tude isse numa visão de totalidade. Não ver a educação apenas como uma técnica.

Medadidades de atendimente:

- Classe de Recurses (mentadas em escelas cemuns)
- Classes Comuns (atendidas por professores itinerantes)

No atendimento em classes comuns, o DV passa a ser aluno da profesora de classe e não da professora especializada que faz seu trabalho junto à comunidade escolar e assessora a professora de classe e o próprio deficientes, em questões especificas.

Evidente que esta integração não se faz de forma tranquila. De modo mais geral, existe a questão das atitudes sociais negativas frente aos grupes mineritários, que é uma realidade. Iste vai exigir mais do professor especializado que passa a ser considerado um agente de mudanças de atitudes negativas frente às pessoas portadoras de necessidades educativas especiais e, dentre, elas, os deficientes visuais. É cobrada por isso e precisa se preparar para este desafio.

Dificil precisar a relação Governo/SEDUC/ED. ESPECIAL considerando o momento em ecorreros fatos. Sabemos que o desenvolvimento da Ed. Especial depende, em grande parte, de nível atingido pela educação geral. Mas, está claro, que os problemas enfrentados (hoje e sempre) pela Educação Geral são graves e sérios. São crônicos e por todos conhecidos (salários, verbas, etc). Imaginemos, então, o atendimento a portadores de necessidades educativas especiais que ultrapassa, em muito, o âmbito educacional e envolve aspectos relativos à saúde, trabalho, previdência social, etc?

Tude e que se fez eu que se faz ne campe da Educação e Reabilitação de DV deve ser condiderade ne seu contexte, em cada memente histórice e não algo prente e acabado. O que é básico, realmente, é a confiança na capacidade de desenvolvimente des indivíduos portadores de alguma deficiência - física eu mental- buscando-se sempre sua integração progressiva, como cidadãos, na escola, no trabalho, na seciedade. E lutar por iniciativas mais efetivas por parte dos governantes.

### DOCUMENTO 2 – TEXTO DESENVOLVIDO NO NÍVEL SUPERIOR

Psicologia da Infância e Adolescência Prof Adiles Monteiro

Há um conto de II. G. Wells, chanado "A terra dos cegos", que narra o esforço de um homen: com visão normal para persuadir uma população cega de que ele possui um sentido do qual ela e destituida: fracassa e, atinal, a população decide arrancar-lhe os olhos para cura-lo de sua ilusão.

- 1. Discuta a ideia central do conto de Wells,
- comparando-a com o ditado popular;
- "em terra de cego, quem tem um olho é rei"
- 2. Crie uma situação na área da Educação que retrate a ideia discutida acima.

### DOCUMENTO 3 – PARTICIPAÇÃO COMO MEMBRO EM UM SIMPÓSIO

