

## OS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM SANTARÉM-PA

THE ORIGINS OF EDUCATION FOR PERSONS WITH DISABILITIES IN SANTARÉM-PA

LOS INICIOS DE LA EDUCACIÓN PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN SANTARÉM-PA

Amanda Ferreira Tavares Freitas<sup>1</sup> <https://orcid.org/0009-0002-4394-9171>

Anselmo Alencar Colares<sup>2</sup> <https://orcid.org/0000-0002-1767-5640>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Oeste do Pará – Santarém, Pará, Brasil; amanda.tavares@ufopa.edu.br

<sup>2</sup>Universidade Federal do Oeste do Pará – Santarém, Pará, Brasil; anselmocolares@gmail.com

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo analisar a constituição da educação para pessoas com deficiência (PCD) no Brasil, com ênfase no município de Santarém, no estado do Pará. A investigação fundamenta-se em revisão bibliográfica e em uma abordagem empírica centrada no relato de uma professora que integrou um grupo de seis profissionais selecionadas para receber formação especializada em Belém, capital do estado, com a incumbência de implantar os primeiros atendimentos educacionais a pessoas com deficiência em Santarém. A entrevista foi realizada com roteiro semiestruturado, mediante anuência por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e autorização para divulgação de sua identidade. Os relatos evidenciam contradições entre o discurso legal e a realidade material vivida por pessoas com deficiência, além de revelar formas de resistência que contribuíram para a afirmação de direitos. O estudo insere-se no esforço de reconstituir, historicamente, a política pública de Educação Especial, valorizando a memória daqueles que protagonizaram esse processo na Amazônia Paraense.

**Palavras-chave:** educação para pessoas com deficiência em Santarém; institucionalização da educação especial; Inclusão de pessoas com deficiência.

**ABSTRACT:** This article aims to analyze the development of education for people with disabilities (PWD) in Brazil, focusing on the municipality of Santarém, in the state of Pará. The investigation is based on a literature review and an empirical approach centered on the account of a teacher who was part of a group of six professionals selected to receive specialized training in Belém, the state capital, with the mission of implementing the first educational services for people with disabilities in Santarém. The interview, conducted using a semi-structured script, was carried out with the participant's consent formalized through the Informed Consent Form (ICF) and authorization to disclose her identity. The testimonies reveal contradictions between legal discourse and the material reality experienced by people with disabilities, as well as forms of resistance that contributed to the achievement and affirmation of rights. This study is part of the effort to historically reconstruct public policy on

Special Education, valuing the memory of the protagonists of this process in the Amazon region of Pará.

**Keywords:** education for people with disabilities in Santarém; institutionalization of special education; inclusion of people with disabilities.

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo analizar la constitución de la educación para personas con discapacidad (PCD) en Brasil, con énfasis en el municipio de Santarém, en el estado de Pará. La investigación se basa en una revisión bibliográfica y en un enfoque empírico centrado en el relato de una profesora que formó parte de un grupo de seis profesionales seleccionadas para recibir formación especializada en Belém, la capital del estado, con la misión de implementar los primeros servicios educativos para personas con discapacidad en Santarém. La entrevista, realizada mediante un guion semiestructurado, se llevó a cabo con el consentimiento de la participante formalizado a través del Término de Consentimiento Libre e Informado (TCLE) y la autorización para divulgar su identidad. Los testimonios revelan contradicciones entre el discurso legal y la realidad material vivida por las personas con discapacidad, así como formas de resistencia que contribuyeron a la conquista y afirmación de derechos. Este estudio forma parte del esfuerzo por reconstruir históricamente la política pública de Educación Especial, valorizando la memoria de los protagonistas de este proceso en la región amazónica de Pará.

**Palabras clave:** educación para personas con discapacidad en Santarém; institucionalización de la educación especial; inclusión de personas con discapacidad.

## Introdução

A escolarização de pessoas com deficiência (PCD)<sup>1</sup> no Brasil é marcada por um longo percurso, permeado por exclusões, silenciamentos e disputas políticas e sociais. O termo hoje conhecido como “Educação Especial” passou por diversas transformações conceituais e terminológicas ao longo do tempo. Na década de 1930, educadores utilizavam a expressão “ensino emendativo”, derivada do latim *emendare*, que significa corrigir ou retirar defeitos, para designar a educação destinada a esses sujeitos. Já na década de 1960, essa nomenclatura foi substituída por “educação de excepcionais”. Tais mudanças refletem profundas transformações nos entendimentos, práticas e políticas relacionadas à inclusão e ao direito à educação das pessoas com deficiência.

Essa concepção, como assinala Jannuzzi (2012), delineava o horizonte da ação pedagógica voltada às pessoas com deficiência, expressando uma lógica corretiva e normalizadora que perdurou mesmo após o reconhecimento legal do direito à educação

<sup>1</sup> Embora o termo “pessoa com deficiência” seja o mais atual e apropriado, alguns documentos normativos ainda empregam terminologias distintas. Assim, ao fazer referência a documentos legais ou transcrições literais de autores de períodos anteriores, será mantida a nomenclatura originalmente utilizada, respeitando o contexto histórico e jurídico da época.

(Jannuzzi, 2012, p. 42). Assim, o que se convencionou chamar, posteriormente, de Educação Especial, carrega em sua gênese marcas profundas de medicalização, segregação e de negação do outro como sujeito histórico e social.

O debate em torno da educação para pessoas com deficiência no Brasil tem revelado profundas desigualdades na oferta de políticas públicas voltadas a esse público, sobretudo quando se trata de sua implementação em municípios de menor densidade populacional. A cidade de Santarém, localizada no estado do Pará, insere-se nesse contexto, sendo marcada por um processo historicamente desigual de constituição de serviços educacionais especializados.

A pesquisa se ancorou em uma abordagem teórico-metodológica fundamentada no materialismo histórico-dialético, perspectiva que permite analisar a realidade educacional como produto das contradições sociais, econômicas e históricas. Método que, segundo Frigotto (2010) permite a apreensão radical (que vai à raiz) da realidade. Dentro dessa concepção, a educação de pessoas com deficiência não é vista como um campo neutro, mas como o resultado de lutas sociais em contextos de exclusão histórica, nos quais pessoas com deficiência buscam reconhecimento e afirmação de direitos.

Como fonte empírica, recorreu-se ao relato oral de uma professora que integrou um grupo de seis profissionais selecionadas para receber formação especializada em Belém, capital do estado, com a missão de implantar os primeiros atendimentos educacionais a pessoas com deficiência na cidade de Santarém. Buscou-se, dessa forma, valorizar as experiências e as memórias como fontes legítimas para a construção do conhecimento. A entrevista foi do tipo semiestruturada e o critério de escolha foi o envolvimento direto com o processo de implantação dos serviços especializados no município. A entrevistada, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizou a divulgação de sua identidade e das informações prestadas. Os relatos orais são apresentados em fonte itálico, como forma de demarcar as falas e conferir-lhes centralidade no processo analítico.

Saviani (2006) afirma que as fontes históricas, longe de serem originárias dos fenômenos que investigam, constituem o ponto de partida da reconstrução historiográfica e, por serem produções humanas, carregam intencionalidades e significados múltiplos. Entre essas fontes, destacam-se os testemunhos orais que possibilitam novas interpretações sobre acontecimentos que não encontram espaço nas fontes documentais tradicionais.

Fialho (2012) observa que a história oral torna possível a visibilidade daqueles que, embora tenham participado ativamente de processos históricos relevantes, foram por muito

tempo excluídos das narrativas oficiais. Para Ferreira e Amado (2005) é especialmente relevante em estudos de caráter histórico, antropológico e educacional, pois permite outros olhares sobre os fatos, revelando nuances frequentemente desconsideradas pela historiografia tradicional.

Ao analisar a constituição da educação para pessoas com deficiência, com ênfase no Brasil, e de forma mais específica, no município de Santarém, no estado do Pará, dá-se destaque aos primeiros serviços e atendimentos especializados voltados a pessoas com deficiência na rede pública local. Nesse sentido, buscou-se reconstruir esse percurso a partir das experiências vividas por uma das professoras que participou diretamente da implantação, integrando o grupo pioneiro de profissionais enviados a Belém, capital do estado, para receber formação específica, com o objetivo de iniciar os atendimentos educacionais especializados na cidade de Santarém.

## **A educação para pessoas com deficiência no Brasil: breves apontamentos históricos e políticos**

Discutir a educação, em especial a educação destinada às pessoas com deficiência, exige, em primeiro lugar, situar o modelo educacional de que se está falando. Isso porque toda concepção de educação carrega em si pressupostos filosóficos, políticos e sociais que determinam seus objetivos, métodos e sujeitos prioritários. Conforme aponta Saviani (2024),

Toda prática educativa, como tal, possui uma dimensão política assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa. A dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não antagônicos a educação os fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagônicos e desse modo potencializa (ou despotencializa) a sua prática política. E a dimensão educativa da política consiste em que, tendo como alvo os antagônicos, a prática política se fortalece (ou enfraquece) na medida em que, pela sua capacidade de luta, ela convence os não antagônicos de sua validade (ou não validade) levando-os a se engajarem (ou não) na mesma luta (Saviani, 2024, p. 68).

Para o autor, trata-se de uma prática social que, embora não determine por si só a estrutura social, pode tornar-se instrumento de sua superação, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes e críticos. Como ele aponta em outro momento “a educação é uma atividade mediadora no seio da prática social global” (Saviani, 1980a, p.129). Nessa direção, explicitar o modelo de educação em que se ancoram as práticas pedagógicas é fundamental para analisar suas aproximações (ou distanciamentos) em relação a projetos educativos

comprometidos com os princípios democráticos, o reconhecimento de direitos, a igualdade substantiva, bem como com a promoção da autonomia e da emancipação política dos sujeitos historicamente marginalizados, como é o caso das pessoas com deficiência.

É nesse sentido que se torna necessário, também, refletir sobre o modelo de sociedade no qual a educação esteja inserida. Antes disso, entretanto, é imprescindível delimitar o que se compreende por educação e sua relação intrínseca com o desenvolvimento histórico-social. Para Saviani (2024), a educação é uma atividade historicamente construída, voltada à formação humana em consonância com os modos de produção predominantes em cada tempo. Isso significa que as formas de atendimento às necessidades educativas não são neutras, elas variam conforme o tipo de sociedade e o estágio de desenvolvimento das forças produtivas. Em outras palavras, o papel, a função, o acesso e os sujeitos da educação são historicamente determinados.

Na sociedade capitalista, esse processo ganha contornos específicos. Como enfatiza Santos Neto (2014), por se tratar de uma sociedade de classes, “a educação fundamental ao processo de reprodução social será aquela orientada à preservação e à ampliação das taxas de acumulação dos excedentes gerados pelos trabalhadores produtivos” (p. 26). Isso implica que a educação, sob o capitalismo, passa a desempenhar um papel funcional à lógica da acumulação, subordinando seus objetivos à preparação e adequação da força de trabalho às exigências do mercado. Assim, torna-se necessário delimitar quem acessa a educação, para que fins e em que condições, aspectos que serão operacionalizados por meio das políticas educacionais.

A educação de pessoas com deficiência que aqui se propõe discutir está, portanto, situada na e para a sociedade capitalista, que incide diretamente sobre o modelo de política educacional vigente no Brasil. É ela quem define os contornos da oferta de serviços públicos ou privados, bem como os parâmetros que regulam a efetivação do direito à educação. Nessa lógica, a educação das pessoas com deficiência não escapa à determinação dos interesses do capital, sendo constantemente tensionada entre os princípios da democratização do ensino e os imperativos da racionalidade produtiva.

Assim, é fundamental considerar que, em primeiro lugar, o capitalismo instrumentaliza a educação, inclusive aquela voltada às pessoas com deficiência, como meio de garantir a reprodução social conforme os padrões de dominação de classe. Em segundo lugar, essa sociedade transforma progressivamente a educação das pessoas com deficiência em uma mercadoria. Tecnologias assistivas, avaliações psicopedagógicas, formações

continuadas e serviços especializados são convertidos em bens de consumo, ofertados por instituições privadas, muitas vezes em parceria com o setor público, por meio de convênios ou terceirizações. Segundo Bueno (2016) trata-se, portanto, de uma forma direta de lucratividade, pela qual a inclusão escolar, longe de representar a efetivação do direito à educação, passa a funcionar como campo de ampliação do mercado educacional.

Em terceiro lugar, nos países de capitalismo dependente, como o Brasil, as políticas públicas voltadas à educação das pessoas com deficiência frequentemente seguem modelos importados, desenhados segundo diretrizes e interesses de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas e o Banco Mundial. Para Jannuzzi (2016), essa adesão acrítica a modelos externos revela a continuidade de um padrão histórico de dependência, no qual as reformas educacionais assumem feições homogêneas e descoladas da realidade social concreta. No campo da educação de pessoas com deficiência, isso se manifesta, por exemplo, na implementação de políticas de inclusão escolar sob o argumento da equidade, mas sem os investimentos necessários para garantir infraestrutura, formação docente e acessibilidade efetiva. É à luz dessas determinações que se torna possível compreender os avanços, limites e contradições das políticas educacionais para pessoas com deficiência no Brasil.

Postas essas colocações gerais, buscar-se-á historicizar tais políticas, com ênfase nas transformações normativas, institucionais e pedagógicas que ocorreram no país, especialmente nas últimas décadas, e que deram forma ao atual modelo de educação às pessoas com deficiência.

Para Jannuzzi (2012), a Educação para pessoas com deficiência no Brasil é caracterizada por três fases<sup>2</sup> (ou períodos), sobre as quais apresentamos uma breve síntese. A primeira fase abrange o período do século XVI até 1930, sendo caracterizada pelas iniciativas pioneiras voltadas para a educação de pessoas com deficiência. Embora a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino elementar para todos prescritas pelo Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, não fossem cumpridas, é criado no município da Corte o Imperial Instituto dos Meninos Cegos<sup>3</sup> (IMC), pelo Decreto nº 1.428 de 12 de setembro de 1854, e alguns anos

<sup>2</sup> As fases apresentadas não devem ser interpretadas como delimitações rígidas ou consensuais, mas sim como uma abordagem metodológica adotada para facilitar a análise das temáticas, conforme proposta por Jannuzzi (2012).

<sup>3</sup> O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente chamado de Instituto Benjamim Constant (IBC), tem sua origem ligada ao cego brasileiro José Álvares de Azevedo, que estudou em Paris no Instituto dos jovens cegos, fundado no século XVIII por Valentin Haüy. Azevedo voltou ao Brasil em 1851 e, impressionado com o abandono dos cegos no país, traduziu e publicou o livro de Dondet “História dos Instituto dos Meninos Cegos de

depois o Instituto dos Surdos-Mudos<sup>4</sup> (ISM), ambos sob a manutenção e a administração do poder central.

Esses institutos destinavam-se a oferecer ensino primário, alguns ramos do ensino secundário, educação moral e religiosa, formação musical, ofícios fabris e trabalhos manuais, alinhado à lógica de reprodução das relações de produção da época em um contexto que restringia suas possibilidades emancipadoras, reproduzindo as dinâmicas de controle social e exclusão característica do período imperial.

Apesar da criação dos dois institutos voltados para a educação de pessoas com deficiência, a questão educacional desses sujeitos ainda não era percebida pelo governo central como uma prioridade. Tal medida resultou no abandono dessas iniciativas, que passaram a compartilhar do mesmo destino de negligência reservado à instrução pública primária.

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

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

Para Padilha (2014), a expansão entre os séculos XVIII e XIX, da criação de hospitais psiquiátricos e asilos destinados à permanência das pessoas com deficiência evidenciou o processo de deserção do Estado em relação à prestação de serviços educacionais. Todavia, o alto custo de manutenção dessas instituições fez com que essa educação fosse considerada uma alternativa financeiramente viável, sem que se perdesse o viés segregador, dado que as

Paris. O médico do imperador, José Francisco Sigaud, pai de uma menina cega, tomou conhecimento da obra e entrou em contato com o autor para alfabetizar a filha. O doutor Sigaud despertou o interesse de Couto Ferraz (Ministro e Secretario d'Estado dos Negócios do Império), que encaminhou o projeto que resultou no IMC (Jannuzzi, 2012, p. 10).

<sup>4</sup> O Imperial Instituto de Surdos-Mudos foi fundado por D. Pedro em 1857, pela Lei nº. 837 de 26 de setembro. Posteriormente sua designação passa a ser Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM). Atualmente passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

peessoas com deficiência eram consideradas, em muitos casos, perigosas, incapazes de conviver com os indivíduos ditos “normais”. Constituía-se, portanto, a primeira fase na relação sociedade-deficiência, bem como pontua Aranha (2003), a da Institucionalização.

Na segunda fase, que se estende de 1930 a 1973, observa-se um maior envolvimento da sociedade civil e das políticas públicas na promoção de ações educacionais voltadas para pessoas com deficiência. Essa participação se deu principalmente por meio de instituições especializadas de caráter filantrópico. Inicialmente, segundo Jannuzzi (2012) a abordagem pedagógica era sustentada pela vertente médico-pedagógica, baseada na medicina, mas, gradualmente, a psicologia assumiu maior relevância, configurando uma vertente psicopedagógica.

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças (Mendes, 2006, p.388).

As práticas integradoras foram justificadas não apenas por argumentos morais, mas também por benefícios racionais para alunos com e sem deficiência. Para os primeiros, destacam-se o acesso a contextos mais desafiadores, oportunidades de aprendizado com colegas sem deficiência e vivências em ambientes socialmente inclusivos. Para os demais, essas práticas promovem a aceitação das diferenças individuais e o desenvolvimento de atitudes mais empáticas e conscientes.

Para Mendes (2006), outros argumentos que sustentaram as práticas integradoras basearam-se em evidências empíricas da pesquisa educacional. Inicialmente, os avanços científicos proporcionaram métodos de ensino para pessoas que, por muito tempo, foram consideradas incapazes de aprender. Posteriormente, surgiram estudos que evidenciaram os efeitos negativos dos ambientes segregados, como instituições residenciais, escolas e classes especiais, destacando seu caráter excludente e marginalizante. Assim, a simples constatação de que essas pessoas podiam aprender deixou de ser suficiente, direcionando a pesquisa para questões como “o que”, “para que” e “onde” deveriam ser ensinadas. Além disso, a busca pela independência e autonomia intensificou as discussões sobre qualidade de vida e a necessidade de contextos culturais mais inclusivos, que favorecessem o desenvolvimento interpessoal e a futura inserção social.

A partir da década de 1960, foi criada a Campanha Nacional de Educação dos Cegos, diretamente subordinada ao então Ministério de Estado da Educação e Cultura. Esse marco deu início ao que Mazzotta (2005) denomina como as primeiras iniciativas oficiais de âmbito nacional no campo da educação para pessoas com deficiência. Segundo o autor, foi nesse período que a educação para pessoas com deficiência começou a ser incorporada à política educacional brasileira, destacando-se, nesse contexto, a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), que, embora ainda tratasse a área como destinada à educação de "excepcionais", representou um passo inicial na regulamentação dessa modalidade de ensino, sendo oferecida em classes separadas ou integradas, conforme o grau de deficiência. Também é a época que o título Educação Especial vai se afirmando, pelo menos no discurso oficial. O presidente Médici (1969-1974), por exemplo, o utilizou em mensagem ao Congresso.

Para Costa (2006, p. 32) pouco foi possível fazer via sistema público de educação pelos alunos com necessidades educacionais especiais, pois o artigo 89 da referida Lei acabou por reforçar a destinação das verbas públicas para a iniciativa privada, podendo os Conselhos estaduais destinar as verbas públicas para qualquer iniciativa de caráter privado. Qualquer tipo de instituição que provasse por algum meio que desenvolvia um trabalho com crianças com deficiência (podendo ser educacional, médico-psicológico, treinamentos) poderia receber subvenções ou empréstimos, além de bolsas de estudo para esses alunos.

Nesse sentido, a referida Lei, embora representasse um marco legislativo, teve impacto limitado na vida das crianças e jovens com deficiência que dependiam da escola pública. Na prática, a legislação acabou por consolidar uma desresponsabilização "consentida" dos órgãos estatais, como os Conselhos Estaduais de Educação, que não implementaram de forma efetiva a integração no sistema público de ensino. Apesar de a integração ser prevista nos discursos, legislações e documentos oficiais, o resultado observado foi o aumento da segregação nos sistemas educacionais (Costa, 2006, p.34).

A política educacional implementada entre 1965 e 1975 refletiu a reconfiguração das formas de controle social e político exercidas tanto na esfera da sociedade política quanto na sociedade civil. Naquele contexto, o Estado promoveu uma nova reforma educacional como estratégia para consolidar o controle. Conforme Freitag (1983), tal controle se manifestou por meio de dois processos principais: a aristocratização do consumo, predominante entre as classes altas, e a expansão das exportações, ambos voltados para a consolidação do sistema

capitalista no Brasil. Essa reestruturação forçou o Estado a assumir novas funções, ajustando a escola às demandas do sistema econômico vigente.

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

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

Jannuzi (2012) e Mazzotta (2005) concordam ao destacar que a referida Lei, em sua essência, favoreceu mais as instituições privadas que lucravam com o atendimento de crianças e jovens com deficiência, muitas vezes subsidiadas por recursos públicos, do que os sistemas de ensino público. Essa legislação consolidou a prática recorrente de os Conselhos Estaduais de Educação autorizarem o repasse de verbas públicas para a manutenção de instituições especializadas no atendimento de diversas deficiências, privilegiando, assim, o setor privado em detrimento de um fortalecimento efetivo da educação para pessoas com deficiência na rede pública.

Segundo Costa (2006), as escolas públicas da época enfrentavam sérias limitações para cumprir integralmente as disposições da lei e oferecer serviços especializados aos alunos com necessidades específicas. Diante desse cenário, o Estado optou por uma abordagem mais econômica, transferindo a responsabilidade para instituições privadas ou filantrópicas por meio de subvenções. Essa estratégia permitiu ao Estado se eximir da obrigação direta de atender a esses alunos, enquanto delegava o atendimento especializado a outros tipos de escolas. Assim, estavam em consonância com a filosofia da normalização<sup>5</sup> e integração<sup>6</sup> mundialmente dominante a partir da década de 1970.

5 O princípio da normalização teve sua origem nos países escandinavos, com Bank-Mikkelsen (1969) e Nirje (1969), que questionaram o abuso das instituições residenciais e das limitações que esse tipo de serviço sobrepunha em termos de estilo de vida. O princípio tinha como pressuposto básico a idéia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes. A partir de então, houve o uso generalizado do princípio para planejar serviços ao longo das décadas de 1960 e 1970, ocasionando grande movimento de desinstitucionalização, com a retirada das pessoas com deficiências das grandes instituições para reinseri-las na comunidade (Mendes, 2006, p.389).

6 O termo integração foi derivado do inglês *mainstreaming* (fluxo, corrente ou tendência principal). De acordo com os princípios básicos do *mainstreaming*, a colocação seletiva de estudantes com deficiências deveria levar

A terceira fase, iniciada em 1973, é marcada pela institucionalização da educação para pessoas com deficiência em âmbito nacional. Nessa etapa, houve a criação de órgãos normativos e o desenvolvimento de políticas sociais de equidade, fundamentadas nos princípios da integração e da inclusão. Essas políticas resultaram na consolidação de um subsistema educacional específico, com a proliferação de instituições públicas e privadas voltadas para o atendimento às pessoas com deficiência (Bueno, 1993, p. 37).

Em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o primeiro órgão federal responsável pela gestão dessa área no Brasil. Esse órgão teve sua origem no Projeto Prioritário 35, que fazia parte do Plano Setorial de Educação e Cultura para o triênio 1972-1974. Com a criação do CENESP, os poderes públicos passaram a assumir a gestão da educação para pessoas com deficiência, visto que as ações e atividades desse órgão estavam sob a supervisão da Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura (MEC) da época.

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

Compreender esse percurso histórico é essencial para analisar como essas diretrizes e contradições se difundiram pelo território nacional, alcançando inclusive regiões periféricas às políticas centrais, como a Amazônia Paraense, foco deste estudo. É nesse contexto que se insere a experiência de Santarém, onde o processo de institucionalização da educação para pessoas com deficiência ganha contornos próprios. Uma das professoras pioneiras nesse cenário, cuja trajetória será detalhada no próximo tópico, traz à tona elementos fundamentais para compreender os primeiros movimentos dessa política no município.

## **A institucionalização da educação para pessoas com deficiência em Santarém-PA: trajetórias pioneiras**

em consideração os seguintes critérios: 1) preferência pelos serviços educacionais com o mínimo possível de restrição; 2) oferta de serviços educacionais especiais e regulares coordenados; e 3) promoção de situações escolares que favorecessem a convivência com grupos sociais de idades equivalentes (Kirk & Gallagher, 1979).



A trajetória da educação para pessoas com deficiência em Santarém-PA está profundamente entrelaçada ao processo histórico de institucionalização da educação especial no Brasil e, especificamente, no estado do Pará.

Estabelecidos pelo Decreto nº 235, de 26 de março de 1931, os preceitos da Escola Nova no Pará propunham uma reforma do ensino primário estadual, em consonância com o ideário renovador que ganhava força nacionalmente. A proposta era a de uma educação ativa, obrigatória e gratuita para meninos e meninas entre sete e quatorze anos de idade que residissem em cidades, vilas, povoações ou em um raio de até dois quilômetros desses centros de população (Freitas apud Farias, 2019).

Apesar da obrigatoriedade do ensino, a própria legislação do período já estabelecia exceções que acabaram por reforçar a exclusão de determinados grupos. Ficavam desobrigados de frequentar a escola pública aqueles que morassem a mais de dois quilômetros de distância da unidade escolar, as crianças com impedimentos físicos ou mentais, as que já possuíam instrução equivalente ou as que tivessem idade inferior ou superior ao padrão escolar (Farias, 2019). Na prática, essa formulação legal excluía segmentos inteiros da população amazônica, como os ribeirinhos, quilombolas e outras comunidades tradicionais localizadas em áreas remotas, que não eram alcançadas pelas frentes de escolarização.

Para a autora, a dimensão territorial do estado do Pará, associada à precariedade das vias de comunicação, na época limitadas a estradas de terra e aos rios, foi constantemente utilizada para justificar a falta de investimentos na educação nos municípios do interior. No entanto, havia uma exclusão simbólica ainda mais profunda, pois as crianças com deficiência eram percebidas como incapazes de usufruir do ensino comum e, por isso, integravam o grupo dos “desobrigados”, institucionalizando, desde cedo, a negação do direito à educação para essa população.

Somavam-se a elas as crianças pequenas (menores de quatro anos) e aquelas com idade avançada para o ano escolar, que, em virtude da ausência de acesso à escolarização no tempo correto, eram acolhidas (quando o eram) em classes multisseriadas, comuns na realidade amazônica. Nessas turmas, alunos com idades e níveis educacionais diversos eram reunidos sob a orientação de um único professor, geralmente leigo e da própria comunidade, escolhido por apresentar algum grau de instrução superior aos demais (Farias, 2019, p. 91).

O ensino público primário, segundo a reforma, compreendia quatro modalidades: a escola infantil (para crianças de quatro a seis anos), o ensino primário propriamente dito (distribuído em cinco anos), o ensino prático popular (realizado à noite, com duração de três

anos) e o ensino especial, este voltado a alunos com deficiências físicas ou pedagógicas. Conforme o decreto, o ensino especial deveria ser inicialmente oferecido em um dos grupos escolares da capital, até que o governo pudesse destinar um prédio apropriado (Freitas apud Farias, 2019).

Até a década de 1950, as iniciativas oficiais ainda eram tímidas. A criação do Curso Pestalozzi do Pará, em 1955, e do Instituto Filippo Smaldone, em 1973, marcam as primeiras instituições voltadas ao atendimento de alunos com deficiência, embora com forte viés assistencialista e direcionadas às elites.

É nesse mesmo período que surgem as ações organizadas por um grupo de professoras paraenses, enviadas ao estado da Guanabara (atual estado do Rio de Janeiro), pela Secretaria de Educação e Cultura, para cursos de formação em educação especial. Entre 1953 e 1961, mulheres como Blandina Torres, Nazaré Cristo Barbosa, Adiles Araci Monteiro, Cordélia Maciel e Geni Gabriel Amaral foram pioneiras na especialização em áreas como deficiência visual, auditiva e intelectual. Ao regressarem ao Pará, iniciaram um movimento coletivo pela implementação de políticas públicas voltadas à educação especial, culminando na criação da Assessoria de Educação de Excepcionais em 1970 e, posteriormente, do Centro de Educação Especial (CEDESP) em 1972 (Farias, 2019, p.120).

É nesse contexto de expansão das políticas estaduais que se insere a experiência do município de Santarém, no oeste paraense, que passou a ser diretamente impactado por esse movimento, mas somente a partir da década de 1970. Uma das professoras que participou desse processo relata:

*Eu e um grupo de 5 mulheres fomos selecionadas para fazer um curso na capital. Nós fomos em 6. Eu estava fazendo o curso de adicionais na escola Álvaro Adolfo. De repente apareceu uma seleção nessa escola para viajar logo para Belém e passar 6 meses fazendo o curso lá. Fizemos a seleção no ano de 1973 e logo chegaram as passagens para irmos viajar. Éramos em dupla, duas para estudar sobre os deficientes visuais, duas para deficientes auditivos e duas para os deficientes mentais. Nós fomos morar na escola Augusto Montenegro. Tinha gente do Brasil inteiro fazendo esse curso.*

Grande parte desses profissionais docentes que ingressaram na educação especial eram mulheres. Para Farias (2019), isso nos faz cogitar que houve na educação especial uma vinculação entre o trabalho e alguns atributos relacionados ao feminino, a ideia de que é necessário “ter paciência, amor e dedicação”, uma espécie de saber empírico necessário para escolarizar alunos com deficiência, que contribuiu para direcionar profissionais mulheres para esse campo.

O curso, ofertado em Belém, integrava um esforço do governo estadual de formar profissionais especializados para atuar na educação dos chamados "excepcionais". A formação desse grupo de professoras santarenas expressa tanto a precariedade da oferta educacional para as pessoas com deficiência quanto a tentativa de suprir, por meio de ações pontuais, uma demanda historicamente negligenciada. Ao retornar a Santarém, em julho de 1973, as professoras deram início a um processo embrionário de organização da educação especial na rede estadual do município:

*Nós viemos em julho, em agosto fizemos o levantamento, aí mandamos para lá e a equipe veio em dezembro, no período da festa de Nossa Senhora da Conceição. No ano seguinte nós começamos a trabalhar com esses alunos.*

A estratégia adotada baseou-se no mapeamento da demanda local. As professoras visitaram escolas e bairros, identificando crianças com características de deficiência que não frequentavam a escola. Esse levantamento foi encaminhado à equipe técnica do CEDESP, em Belém, que passou a visitar Santarém anualmente para realizar as avaliações diagnósticas. O CEDESP foi responsável por um processo de fortalecimento e interiorização da educação especial no Estado do Pará, criou uma equipe própria de formadores, expandiu e qualificou o Serviço de Triagem e Avaliação Diagnóstica, que, conforme abordou Almeida e Tavares Neto (2005), se consolidou como uma instância responsável pela avaliação e encaminhamento da pessoa com deficiência ao atendimento clínico e pedagógico especializado, contando com uma equipe multiprofissional. Como relembra a professora:

*Nós fomos nas escolas, nos bairros, e se tivesse algum aluno com essas características que não estivesse na escola, a gente ia na casa, conversar com a família, para poder esperar a equipe chegar em Santarém e fazer o estudo. A gente ia a pé de uma escola para outra, eu ficava com o pé só poeira porque as ruas eram muito feias e não tinha outra forma da gente ir.*

Essa prática de busca ativa, entretanto, revelava mais do que dedicação docente, ela denunciava a materialização de um processo histórico de exclusão das pessoas com deficiência da escola pública e, concomitantemente, da precarização do trabalho dos profissionais docentes. Segundo Farias (2019), as políticas da época e a percepção do sujeito com deficiência repercutiram na forma como as famílias tratavam eles, pois se o “agravo” fosse simples, era facultada às famílias das pessoas com deficiência a decisão de inserir seus filhos nas escolas dos “normais”. Entretanto, sustentada principalmente pela falta de um conhecimento especializado, era, muitas vezes, sugerido a não inserção desses alunos nas escolas, restando-lhes, em alguns casos, a reclusão em suas próprias casas. O lar, então, se

tornava o espaço da negação do direito, sustentado por uma culpa internalizada e pela ideologia dominante que naturalizava a exclusão.

A fala da professora sobre a reação de seu pai quando soube da sua decisão de atuar com alunos com deficiência é reveladora das determinações ideológicas da época:

*Quando eu disse pro meu pai que iria me especializar nessa área, ele disse: “Meu Deus, onde já se viu cego ler? É o fim do mundo mesmo”. Até eu fiquei meio desconfiada, mas me chamaram para lá, passei na seleção e fui.*

Esse depoimento expressa não apenas um preconceito individual, mas a interiorização de uma ideologia dominante que, historicamente, construiu a imagem da pessoa com deficiência como alguém incapaz de aprender, improdutivo, anormal e, portanto, excluída da condição de sujeito ativo no processo de desenvolvimento social e econômico. Como aponta Mészáros (2005), a ideologia dominante atua para manter as condições de reprodução do capital, sendo eficaz na medida em que penetra o senso comum e naturaliza desigualdades. A ideia de que “cego não lê” é, portanto, a expressão de um saber ideologicamente construído, funcional à exclusão de pessoas com deficiência dos espaços escolares e, por conseguinte, da vida pública.

Esse contexto se torna ainda mais contraditório ao considerarmos que, nas décadas de 1970 e 1980, o Brasil já vivenciava, segundo Jannuzzi (2012) o chamado período da integração escolar, processo ancorado em políticas que buscavam inserir, ainda que de maneira seletiva e condicionada, os alunos com deficiência nas classes regulares. No entanto, na prática cotidiana de regiões como Santarém, o que prevalecia era a manutenção das classes especiais, evidenciando o abismo entre o discurso normativo da política educacional e a realidade vivida nas escolas públicas do interior do país. A professora recorda os primeiros passos da atuação com esses estudantes:

*No começo a gente andava em todas as escolas para captar os alunos. Como tinha poucos alunos, as classes especiais eram formadas em qualquer espaço: às vezes uma biblioteca era adaptada, às vezes uma outra sala usada como depósito.*

A constituição das classes especiais, em locais improvisados e marginalizados dentro da estrutura escolar, reforça o caráter excludente dessa organização. Para Jannuzzi (2012)

*Essas crianças deveriam ser educadas em classes separadas, não só porque elas não aprendiam com e nem como os normais, mas também porque por vezes se viciam, e “o que é pior, impedem que as crianças normais aproveitem convenientemente a instrução que lhes é proporcionada” (Magalhães apud Jannuzzi, 2012, p. 57).*

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

*As classes especiais não duravam muito, dependia do aluno. Por exemplo, o cego: se ele aprendesse Braille, já ia pra sala regular. Mas os professores da sala regular não sabiam Braille, então a gente acompanhava direto esses alunos.*

O relato da professora evidencia a lógica que fundamentava a existência das classes especiais naquele contexto, pois considerava-se necessário que os estudantes com deficiência fossem, antes de tudo, preparados, alfabetizados ou reabilitados para, então, serem inseridos na classe regular. A permanência nessas classes era, portanto, transitória e subordinada a critérios de desempenho pré-definidos, critérios esses que levavam em conta a sua capacidade de se adequar ao modelo hegemônico de ensino.

Essa concepção encontra respaldo no que Mendes (2006) identifica como uma das justificativas iniciais das práticas integradoras com a crença de que as pessoas com deficiência precisavam, primeiro, ser “treinadas” em ambientes segregados para só então serem aceitas no ensino comum. Para o autor, os avanços científicos que possibilitaram o desenvolvimento de métodos pedagógicos voltados a essa população inicialmente reforçaram essa lógica de preparação prévia. No entanto, com o tempo, surgiram estudos que evidenciaram os efeitos negativos das instituições e das classes especiais, como seu caráter segregador, estigmatizante e a consequente marginalização dos sujeitos ali inseridos.

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

Nesse cenário de mudança, surge em Santarém a modalidade do ensino itinerante. A professora relata que, no início, as classes especiais eram organizadas apenas para alunos da rede estadual. Já os estudantes da rede municipal, que ainda não contavam com uma política de educação especial institucionalizada, passaram a ser atendidos por meio de visitas

itinerantes, nas próprias escolas onde estavam matriculados. Essa modalidade representava, ainda que de forma incipiente, um avanço conceitual, pois se reconhecia que a criança com deficiência poderia permanecer na escola comum, desde que recebesse o apoio pedagógico especializado necessário.

*O itinerante funcionava assim: tinha um aluno detectado na segunda série com algum 'problema', então ele não podia sair de lá mais, só se fosse cego para aprender Braille. A gente ia na escola, atendia numa salinha. A gente tinha um plano pra ele. Às vezes atendíamos duas vezes na semana, às vezes mais. No caso do cego, a professora da sala copiava no quadro e a do itinerante escrevia em Braille pro aluno. O itinerante surgiu depois que o aluno saiu das classes especiais, porque ele já tinha aprendido, no caso do cego, já tinha aprendido um pouco de Braille e já dava pra ir pra sala com os outros alunos.*

Contudo, essa perspectiva integradora ainda era atravessada por concepções biomédicas e classificatórias, herdadas da ideologia higienista que associava educação e saúde, presente nas origens do Ministério da Educação e Saúde (1930). A prática educativa estava fortemente vinculada ao uso de testes de inteligência, como os de Binet-Simon, com o objetivo de medir o quociente intelectual e organizar os alunos em turmas supostamente homogêneas (Fazzi *et al.*, 2011). Como aponta Jannuzzi (2012, p. 55), esses testes não visavam, de fato, atender às necessidades dos chamados “anormais”, mas sim proteger o rendimento dos “normais”. Era uma política excludente que atribuía ao estudante a responsabilidade pelo seu insucesso: caso não alcançasse o rendimento esperado, não seria integrado e retornaria às classes especiais.

Para Saviani (2024, p. 7), essa educação sob influencia da pedagogia nova, foi entendida como fator de equalização social e como um instrumento de correção da marginalidade, na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos a sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais pelos demais.

Com o tempo, os atendimentos foram ampliados, tanto em abrangência territorial quanto institucional:

*Depois aqui em Santarém, pela rede municipal nós formamos uma equipe só pra fazer os exames dos alunos aqui de Santarém. Pelo estado, nós passamos a viajar. A escola fazia um levantamento dos alunos e a gente ia com a equipe daqui pra detectar aluno nas cidades menores aqui da região.*

Essa mobilidade docente e o esforço de interiorização se articulavam com instituições parceiras:

*A APAE era nossa parceira, a gente usava o espaço deles porque não tínhamos espaço na Semed.*

A negligência do Estado paraense em relação ao espaço físico para o órgão de educação especial pode ter explicação nessa compreensão de desvalorização do trabalho docente exercido, majoritariamente por mulheres, somado a própria ideia que acompanhou a escolarização de pessoas com deficiência, como uma educação de menor valor, um apêndice indesejável, como destacou Mazzotta (2005), que reforçou uma ideia assistencial e não educacional.

Durante a gestão do professor Raimundo Navarro como secretário municipal de educação, na administração do prefeito Ronan Liberal (1981-1985), observa-se uma mudança significativa nesse cenário, impulsionada pelo processo nacional de municipalização do ensino que começou a ganhar força nos anos 1980, especialmente após a Constituição de 1988 e, posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que consolidaria o município como ente federado com responsabilidades diretas na oferta da educação básica. Com a chegada de recursos específicos para a rede municipal, foi articulada a formação de uma equipe especializada local, o que representou um marco na constituição da política municipal de educação especial. A professora entrevistada relembra o momento em que foram convocadas para compor uma equipe especializada:

*Um dia o secretário de educação e a esposa dele chegaram na 5ª URE para convidar a gente para formar no município uma equipe, porque tinha chegado uma verba para quem trabalhava no município. E precisavam de pessoas especializadas. E como éramos poucas, eles conheciam a gente. Os diretores iam nos conhecendo e falando pros outros da gente.*

Essa inflexão aponta para os primeiros esforços de organização institucional da educação especial no âmbito municipal, ainda que limitados à zona urbana. Como reconhece o próprio Plano Municipal de Educação de Santarém (2015-2025), a educação especial na rede municipal iniciou-se oficialmente em 1991, com o objetivo de atender crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem, visão e audição. No entanto, esse atendimento restringia-se inicialmente ao público urbano, o que revela a manutenção de desigualdades estruturais no acesso à escolarização.

Somente em 1999 ocorre uma ampliação expressiva da modalidade, com o início do atendimento às demandas da zona rural. Esse dado confirma que, mesmo com a municipalização e os avanços formais nas políticas públicas, a efetivação do direito à educação especial ainda se deu de forma fragmentada, lenta e territorialmente desigual. Registra-se ainda que a interiorização do atendimento, portanto, não foi produto direto de uma política de inclusão ampla, uma vez que também houve pressões locais, da luta das

comunidades e da atuação das equipes escolares que se deslocavam até os interiores para identificar e acompanhar os alunos, muitas vezes sem infraestrutura adequada.

Esse processo demonstra que a política educacional não se constitui apenas nos marcos legais ou nos planos elaborados, mas também nas mediações concretas estabelecidas no cotidiano escolar, atravessadas por contradições, disputas de projetos e resistência de sujeitos históricos, como é o caso das professoras pioneiras que atuaram na implantação da educação especial em Santarém, neste artigo representadas pelos depoimentos da entrevistada.

## Considerações Finais

A história da escolarização de pessoas com deficiência no município de Santarém revela uma trajetória marcada por desigualdades, silenciamentos e resistências. A partir da década de 1970, com a atuação pioneira de um grupo de professoras formadas pelo Estado em Belém, tem início a constituição dos primeiros atendimentos educacionais especializados na rede pública santarena, ainda no âmbito estadual. Essa iniciativa, ancorada em uma política que buscava interiorizar a educação especial a partir do CEDESP, se deu em um contexto em que a perspectiva integradora já começava a ser debatida no Brasil, mas na prática, o modelo adotado em Santarém seguia centrado em classes especiais segregadas, improvisadas em espaços precários, reforçando a marginalização dos sujeitos com deficiência.

É importante destacar que, embora o movimento de institucionalização tenha começado na rede estadual, a adesão da rede municipal à educação especial só ocorreu mais de 15 anos depois, em 1991, e ainda de forma restrita à zona urbana. Apenas em 1999, a rede municipal passou a atender também a zona rural, conforme reconhecido no Plano Municipal de Educação (2015–2025). Esse dado revela a lentidão e a fragmentação do processo de consolidação de políticas públicas voltadas à educação especial em Santarém, especialmente quando se considera a dimensão territorial e as desigualdades estruturais da região amazônica.

A análise histórica realizada, fundamentada no materialismo histórico-dialético, evidencia que a educação especial em Santarém não foi fruto de uma linearidade institucional, mas sim de processos contraditórios e de disputas sociais. A escolarização de pessoas com deficiência na região emerge como resultado de múltiplos atravessamentos desde a ausência de políticas estruturadas à ação comprometida de sujeitos que ousaram romper com a lógica da exclusão.

Os relatos orais analisados revelam que, para além das normativas, foram as práticas cotidianas de professores e estudantes que impulsionaram o direito à educação. O itinerante, a improvisação de espaços e a busca ativa por alunos invisibilizados pelas estatísticas mostram que a inclusão se fez, muitas vezes, à revelia do Estado, sustentada por iniciativas individuais e coletivas marcadas pela resistência.

Assim, compreender a trajetória da educação para pessoas com deficiência em Santarém é também compreender como o processo histórico de escolarização desses sujeitos, no Brasil, se deu de forma desigual e excludente. Mas é, sobretudo, reconhecer que, mesmo nos lugares mais marginalizados pelo projeto nacional de educação, emergiram experiências potentes de luta, que contribuíram para afirmar a educação como direito.

## Referências

ALMEIDA, Rosangela da Silva; TAVARES NETO, João Gomes. A Educação Especial no Estado do Pará e as perspectivas de inclusão: análise de uma trajetória histórica. **Ver a Educação**, v. 11, n. 1 e 2, p. 230-240, jan./dez. 2005.

AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Trabalho e emprego**: instrumento de construção da identidade pessoal e social. São Paulo: SORRI-BRASIL; Brasília: Corde, 2003. (Coleção Estudos e Pesquisas na Área da Deficiência; v. 9).

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, 12 ago. 1971, p. 6377. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 22 jul. 2025

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade do anormal. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 9. ed. revisada e atual. São Paulo: Cortez, 2016. p. 163-185.

COSTA, Vanja Elizabeth Sousa. **Educação, inclusão e políticas públicas**: a educação especial no município de Marabá-Pará. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.



FAZZI, Ernani Henrique; OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de; CIRINO, Sérgio Dias. Notas sobre o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. **Memorandum**, Belo Horizonte, v. 20, p. 58-69, 2011.

FARIAS, Roseane Rabelo Souza. **Itinerários da institucionalização da Educação Especial no Estado do Pará**: perspectivas a partir da história social. 2019. Tese (Doutorado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. **Usos & Abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FIALHO, Lia Machado Fiuza. **A experiência socioeducativa de internação na vida de jovens em conflito com a lei**. Fortaleza, 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 71-83.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, Marcos Cezar de Freitas (org.). **História Social da infância no Brasil**. 9. Ed. Revisada e atual. São Paulo: Cortez, 2016. p. 188-199.

KIRK, Samuel A.; GALLAGHER, James John. **Educating the exceptional children** 3. ed. Houghton Mifflin, 1979.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 jul. 2025.

MESZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

PADILHA, Caio Augusto Toledo. **Educação e inclusão no Brasil (1985-2010)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTARÉM (PA). **Plano Municipal de Educação: 2022–2025**. Santarém: Secretaria Municipal de Educação, 2023. Disponível em: <https://transparencia.santarem.pa.gov.br/storage/attachments/plano-municipal-de-educacao-2022-a-2025-64243ae79fd1c.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025



SANTOS NETO, Artur Bispo dos. **Universidade, ciência e violência de classe**. São Paulo: Instituto Luckács, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 45. ed. Campinas: Autores Associados, 2024.

SAVIANI, Demerval. Breves considerações sobre fontes para a História da Educação. **Revista HISTEDBR On line**, Campinas, n. especial, p. 25-35, ago. 2006. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4913/art5\\_22e.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4913/art5_22e.pdf) Acesso em: 26 de junho de 2025.

### **SOBRE OS/AS AUTORES/AS**

**Amanda Ferreira Tavares Freitas**. Mestranda em Educação pelo PPGE/UFOPA. Pós-Graduada em Inclusão e Diversidade na Educação pela UNIASSELVI. Servidora técnica da Universidade Federal do Oeste do Pará. <http://lattes.cnpq.br/4389182271743588>

**Anselmo Alencar Colares**. Doutor em Educação pela UNICAMP. Atualmente é Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará. Lotado no Instituto de Ciências da Educação (ICED), Curso de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação. <http://lattes.cnpq.br/1107767923215438>

### **Como citar**

FREITAS, Amanda Ferreira Tavares; COLARES, Anselmo Alencar. Os primórdios da educação para pessoas com deficiência em Santarém-PA. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 6, n. 13, p. 1-22, jan./dez., 2025.