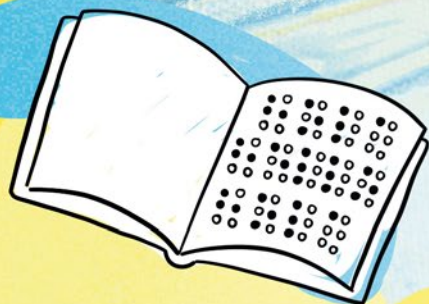




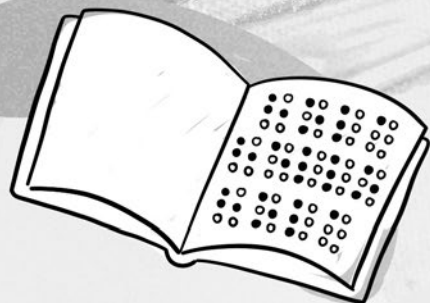
História da Educação Especial das pessoas com deficiência visual no estado do Espírito Santo

o que as professoras têm a dizer?

Douglas Christian Ferrari de Melo

ORGANIZADOR

encontrografia



História da Educação Especial das pessoas com deficiência visual no estado do Espírito Santo

o que as professoras têm a dizer?

Douglas Christian Ferrari de Melo
ORGANIZADOR

encontrografia

Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

COORDENADORIA TÉCNICA

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: Freepik.com

REVISÃO

Paula Vigneron (Estagiária)

Leticia Barreto (Supervisora)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

História da educação especial das pessoas com
deficiência visual no estado do Espírito
Santo : o que as professoras têm a dizer? /
Douglas Christian Ferrari de Melo, [organizador].
-- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia
Editora, 2024.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5456-089-4

1. Educação 2. Educação especial - Brasil
3. Educação especial - História 4. Educação inclusiva
5. Pessoas com deficiência visual - Educação I. Melo,
Douglas Christian Ferrari de.

24-233034

CDD-371.9

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação especial 371.9

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

DOI: 10.52695/978-65-5456-089-4

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)
Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (BRASIL)
Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Agradecimentos.....	9
Prefácio	10
1. História e memória: perspectivas e composições teórico-metodológicas	13
Mariana Saturnino de Paula	
2. O percurso histórico da educação das pessoas com deficiência visual.....	30
Gabrielly Lopes Vieira	
3. A ação pioneira das professoras do Espírito Santo no acesso aos alunos com deficiência visual à sala de aula comum na década de 1960	40
Douglas Christian Ferrari de Melo	
4. A formação de professores para a área da deficiência visual: o percurso histórico do estado do ES	58
Aline de Sousa Rosa	
5. Reflexões acerca das condições de trabalho docente	78
Aline de Sousa Rosa	
6. Práticas pedagógicas na escolarização de pessoas com deficiência: relatos das primeiras professoras no estado do Espírito Santo.....	90
Laís Perpétuo Colombo	

7. A história a partir das leis: O direito à educação das pessoas com deficiência visual no Brasil 105

Aline de Sousa Rosa

8. Gestão da educação e deficiência visual: reflexões a partir da história da educação das pessoas com deficiência visual no estado do Espírito Santo.....123

Patrícia Teixeira Moschen Lievore

9. Setor Braille: uma história construída ponto a ponto na educação de pessoas cegas e com baixa visão em Vitória, Espírito Santo.....137

Arneida Coutinho Carvalho Boniatti

10. Trajetória dos estudantes com deficiência visual..... 144

Arneida Coutinho Carvalho Boniatti

11. Jornada e obstáculos no encontro com professores para a pesquisa 161

Arneida Coutinho Carvalho Boniatti

Sobre os autores170

Agradecimentos

Agradeço a todos que ajudaram; aos meus orientandos de Iniciação Científica, mestrado e doutorado, Aline de Sousa Rosa, Arneida Coutinho Carvalho Boniatti, Gabrielly Lopes Vieira, Laís Perpétuo Colombo, Mariana Saturnino de Paula e Patrícia Teixeira Moschen Lievore, que participaram da pesquisa e ajudaram na escrita do livro; às professoras Adília Gonçalves Delames, Antônia Maria Lopes, Arneida Carvalho Coutinho Boniatti, Erondina Miguel Vieira, Íris de Fátima do Rosário, Jacira Aquino Steinkopf, Luiza Félix de Moraes, Maria Aparecida Coutinho Dalorto, Maria Conceição Fracalossi, Maria da Penha Ramos Barbosa, Maria do Socorro Reinoso Santana, Maria Fé Teixeira de Rezende, Maria Luzineth Lopes Machado, Maria Gisselda Pelissari, Maria Joana do Rosário, Rosângela Bahiense, Sueli Valiati da Rocha e Zaidete Maria Loss, que se disponibilizaram a partilhar suas valiosas experiências através das entrevistas.

Agradeço ainda a Eduardo Henrique de Souza Machado e Francisca Kátia Barbosa de Souza, que se disponibilizaram a construir o repositório da pesquisa, e a Eliene Guimarães Moreira Pestana, que tanto contribuiu arrecadando doações para que o presente livro pudesse ser publicado. Que esta obra sirva como fonte de conhecimento e que o legado deixado por essas profissionais possa motivar o trabalho das pessoas que se dedicam à educação dos estudantes com deficiência.

Prefácio

A leitura deste livro é um mergulho em lembranças e fragmentos encontrados e guardados em memórias vivas de mulheres professoras, em arquivos pessoais e arquivos públicos. Somados, contribuem para romper com silenciamentos e esquecimentos sobre a história da escolarização de pessoas com deficiência visual e sobre o movimento de resistência e determinação de um grupo de professoras no estado do Espírito Santo.

Dentro dessa perspectiva e por meio de categorias temáticas propostas para cada um dos onze capítulos que compõem o livro, a obra destaca a especificidade do estado do Espírito Santo de não ter tido classes especiais para escolarização de cegos; a busca ativa das professoras por alunos cegos no território capixaba; os impactos da formação docente diante da precarização das condições de trabalho; as práticas pedagógicas desenvolvidas para estudantes com deficiência visual e os desafios da gestão desse ensino especializado.

Entre os achados desses estudos, sobretudo pelos relatos das professoras entrevistadas que atuaram na escolarização de pessoas com deficiência visual, destaco a repercussão da perspectiva do ensino público não segregado no estado do Espírito Santo. O impacto dessa perspectiva ganha maior amplitude se imaginarmos que, no período da década de 1960, contexto que introduz o recorte temporal desta pesquisa, predominava a abordagem das classes homogêneas defendida pela psicóloga russa Helena Antipoff, que visava agrupar na mesma classe crianças com características semelhantes de aprendizagem.

Em outro sentido, no mesmo período, o ensino integrado era difundido e defendido, de forma pioneira no Brasil, pela professora cega Dorina de Gouvêa Nowill, principalmente durante a sua gestão enquanto Diretora da Campanha Nacional de Educação dos Cegos do Ministério da Educação e Cultura (CNEC/MEC) e como presidente da Fundação para o Livro do Cego no Brasil. O ensino integrado sustentava que as crianças com deficiência visual não deveriam estudar em espaços segregados, mas, sim, em classes comuns junto com as demais crianças na escola regular, com o suporte de salas de recurso.

Os relatos das professoras junto à análise dos documentos compartilhados nos textos deste livro evidenciam um posicionamento delas em resistência ao modelo de escolarização segregado para o sistema de ensino do estado do Espírito Santo. Ressalto que a participação de parte dessas professoras em cursos de formação continuada, sob a direção de Dorina Nowill, por meio da referida CNEC/MEC, sem dúvidas, deixou evidências sobre a circulação do conhecimento e os reflexos do então novo paradigma em suas práticas profissionais.

Nessa direção, considerando os aspectos metodológicos que uma pesquisa histórica requer, sobretudo em relação ao tempo, chamam a atenção as várias formas de como o ensino integrado foi interpretado e aplicado. Além disso, é importante perceber as diversas temporalidades entre a publicação de leis e políticas públicas frente à sua aplicabilidade diante das barreiras e enfrentamentos encontrados na implantação de uma nova proposta.

Entre as décadas que perpassam as narrativas compartilhadas, permanece a resistência das professoras manifestada nos registros apresentados sobre os desafios do trabalho do professor itinerante; nas condições de trabalho; na falta de financiamento adequado para a Educação Especial; na falta de livros didáticos em braille somado ao esforço das professoras em transcrever o material de forma manual com a máquina de escrever em braille; nas mudanças das práticas pedagógicas, ao longo dos anos, com a elaboração de materiais acessíveis; na tensão na relação com a direção e os professores da classe comum na escola; na falta de espaço na escola para desenvolver o trabalho; e nas formas de aplicar a avaliação dos estudantes.

A pergunta do título desta obra, “O que as professoras têm a dizer?”, provoca-nos outra questão: “O que os professores têm a fazer”? Para além de lembrar, a história contribui para a reflexão e para a intervenção no tempo presente. Assumir essa perspectiva é um ato de resistência. Nesse sentido, a

leitura deste livro nos instiga a pensar no lugar e nos impactos da docência na coparticipação, na corresponsabilidade e, juntamente com outros profissionais da comunidade escolar, no compromisso pela transformação de uma cultura escolar capacitista.

Considerando os anseios de cada época, a leitura deste livro nos desafia, enquanto professoras, professores e demais profissionais da educação, a dialogar com as questões do presente e a acreditar que atitudes que transformam a cultura escolar capacitista são, além de necessárias, possíveis.

Vamos nos inspirar e transformar?

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso¹

1 (Início da nota de rodapé). Doutora e mestra em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PPGPS/Uenf), na linha de pesquisa Educação, Cultura, Política e Cidadania. Licenciada em Pedagogia e bacharela em Direito. Participou do Grupo de Pesquisa CNPq Educação, Sociedade e Região (LEEL/CCH/Uenf) e do Projeto de Pesquisa Nacional CNPq Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil: instituições, personagens e práticas (UFMG/Uenf/UFRRJ/UFRR/UFMS/UEMS). Associada da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Atuou como Chefe de Projeto e Assessora na Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (DIPEPI) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC). Tem experiência em pesquisas de abordagem histórica sobre formação e trajetória de políticas de Educação Especial no Brasil, com enfoques local, regional e transnacional. (Fim da nota de rodapé).

CAPÍTULO 1

História e memória: perspectivas e composições teórico-metodológicas

Mariana Saturnino de Paula
DOI: 10.52695/978-65-5456-089-4.1

Introdução

A partir do momento em que o pesquisador se propõe a realizar uma pesquisa historiográfica, diversos dilemas atravessam-no durante o delineamento de como essa pesquisa será realizada. Dentre as dificuldades enfrentadas, está a definição de como será levantado o material da pesquisa que subsidiará as análises, bem como os melhores referenciais teóricos que sustentarão o processo de levantamento, análise, comparação e inferências.

Com a revolução documental operada nos últimos 40 anos, o pesquisador encontra-se diante de uma variedade de tipologias de fontes, novos sujeitos, novos métodos e novas abordagens de pesquisa ao seu dispor. Nesse sentido, o mais importante para encontrar uma “bússola” para planejar a execução de uma pesquisa é se questionar sobre quais são “[...] os intentos de pesquisa, entre as perguntas impostadas pelo historiador e o público que ele pretende atingir, entre o que o historiador procura e como ele demonstra ter encontrado” (Ragazzini, 2001, p. 16). Em poucas palavras: o pesquisador encontra a sua fonte a partir do problema e do tema elencados.

Nessa esteira, a história da educação se expande em suas possibilidades, mas sem um “problema problemático”, como diz Saviani (1995). O pesquisador corre o risco de se perder em face ao montante de fontes e possibilidades que elas permitem. O “problema problemático” deve estar ancorado em um referencial teórico coerente com sua metodologia. Como fazer boas perguntas sem um referencial teórico? É ele, junto a uma dose de experiência e perspicácia, que constituirá a base que fornecerá nossas perguntas.

Nesse sentido, a pesquisa a ser apresentada ao longo deste livro está balizada pelas seguintes perguntas: Quais foram e como se constituíram as trajetórias de professores que atuaram com alunos com deficiência visual no estado do Espírito Santo? Como se constituíram as políticas educacionais estaduais e/ou municipais, na região metropolitana de Vitória (RMGV) – ES, voltadas para a Educação Especial das pessoas com deficiência visual entre as décadas de 1960 e 2010? Como essas políticas estão relacionadas a e/ou impactaram o trabalho dos professores que atuaram com esse público durante esse período? Quais e como as determinações sociais, econômicas e políticas do estado do Espírito Santo promoveram o processo de escolarização da pessoa com deficiência na Educação Básica?

Nesse sentido, o presente estudo se debruçará em como se constituiu a metodologia adotada para desenvolver a pesquisa materializada neste livro, bem como os referenciais teóricos que nos orientaram, a fim de que os objetivos propostos fossem respondidos. Assim, este capítulo será composto por quatro partes. A primeira descreve o ponto de partida da pesquisa e sua influência na composição do *corpus* de análise. Na segunda parte, abordamos os referenciais teóricos-metodológicos da pesquisa triangulada enquanto, na terceira, debruçamo-nos sobre os referenciais teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, da Teoria Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-Dialético e suas contribuições para a pesquisa apresentada. Por fim, trazemos nossas considerações finais como direcionamento aos leitores/pesquisadores na área da pesquisa historiográfica.

A composição do *corpus* da pesquisa: o ponto de partida

Como começar a pesquisar? Por onde iniciar? Quem e como buscar? Essas são algumas das dúvidas que nos assombram inicialmente. Diante disso, a melhor forma para definir como será composto o *corpus* de análise da pesquisa

é retomar os passos, ou seja, voltar às origens. E, muitas vezes, é pelo famoso método do boca-a-boca: “fulano”, que conhece “sicrano”, que trabalhou com “beltrano” e se lembra da história. Foi exatamente dessa forma que a pesquisa se iniciou. Temos, então, o ponto de partida metodológico: a História Oral.

Nesse campo, as entrevistas, tendo como ponto de partida a história oral, já são reconhecidamente um instrumento de produção de fontes para pesquisas históricas. No que tange à realização das entrevistas em pesquisa, Gaskell (2002) fala da importância dessa técnica de coleta de dados. Para o autor:

Pesquisa com entrevista é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneira diferentes, envolvidos na produção de conhecimento (Gaskell, 2002, p. 73).

Portanto, para esse autor, as entrevistas são uma técnica utilizada para descobrir que existem outros pontos de vista sobre os fatos, que vão além daqueles já elaborados pelo pesquisador-entrevistador.

Assim, realizamos entrevistas com 18 professoras que atuaram na educação de pessoas com deficiência visual no estado do Espírito Santo, sendo 15 da RMGV e 3 do interior (Linhares, Colatina e Cachoeiro de Itapemirim), entre as décadas de 1960 a 2010. A busca ativa por cada uma das professoras deu-se através de ex-alunos e de informações e orientações passadas por elas durante as entrevistas realizadas. Assim, entrávamos em contato através de cartas ou por ligações telefônicas e explicávamos a motivação da pesquisa, perguntando endereço ou um possível local desejado para o encontro, e, em seguida, era agendada a data e horário para a realização das entrevistas.

Nesse ponto, destaco a importância de o pesquisador ter conhecimento prévio sobre o que quer pesquisar e da pessoa a ser entrevistada, pois “[...] a qualidade da entrevista, das informações obtidas e das declarações, associações e opiniões emitidas pelo entrevistado depende estritamente do tipo de relação estabelecida entre as partes” (Alberti, 2004, p. 102), ou seja, entre

entrevistador e entrevistado. Sendo assim, as entrevistas direcionaram possíveis locais onde poderíamos encontrar documentos e disponibilizaram fontes imagéticas e documentais oriundas de seus arquivos pessoais a fim de que pudessem contribuir com a pesquisa e com os objetivos propostos.

Portanto, enquanto as entrevistas, por meio da História Oral, foi o nosso ponto de partida, a busca documental constituiu o segundo procedimento metodológico adotado. Logo, o *corpus* documental passou a ser composto gradativamente, entre 2018 a 2021, por fontes orais (entrevistas), fontes documentais e imagéticas oriundas da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu/ES), do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo (Apees), da Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo (Ales), do Conselho Estadual de Educação (CEE), da Hemeroteca Digital proveniente da Fundação Biblioteca Nacional e em arquivos pessoais disponibilizados pelas entrevistadas.

Destacamos que, apesar da diversificação dos tipos de fontes, observamos, conforme Melo (2016), que há uma carência de fontes que tratem especificamente das pessoas com deficiência visual no estado do Espírito Santo. Desse modo, diversos fatores contribuíram ao longo da pesquisa de campo na dificuldade da busca de fontes oficiais. Segundo Saviani (2006), o número de documentos e registros da educação brasileira é insuficiente, pois muitos são descartados com a troca de gestão, além de serem mal armazenados, o que torna o acesso dificultoso. Outro ponto a se destacar é a dificuldade de acesso a esses locais, além dos instrumentos disponíveis para digitalizar os documentos.

Assim, para sistematização, comparação, inferência e análise do *corpus* da pesquisa, foi necessário adotar uma terceira metodologia: a análise de conteúdo de cunho qualitativo. Consequentemente, a metodologia adotada foi uma triangulação entre a História Oral, busca documental e análise de conteúdo, os quais serão abordados no próximo tópico.

O trabalho historiográfico através da metodologia triangulada: a História Oral, pesquisa documental e análise de conteúdo

A História Oral é um método que reúne um conjunto de técnicas que visam abordar a coleta de entrevistas, isto é, relatos orais. Essa metodologia abrange diversificados usos e ferramentas. Contudo, desde o seu surgimento, em meados dos anos de 1950, a História Oral enraizou-se com o compromisso de “dar voz aos excluídos e marginalizados” (Ferreira, 1998, p. 19). Assim,

a escolha por utilizar a História Oral como ponto de partida metodológico para o desenvolvimento dessa pesquisa justifica-se por ser um método que atende à demanda social, característica marcante da temática abordada. Sendo assim, a História Oral destaca a importância da diversidade legitimada através das reivindicações de grupos, sendo expressa pelos relatos através da memória, identidades e subjetividades.

No Brasil, o uso sistemático dessa metodologia data de 1975, a partir de cursos ministrados pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), no Rio de Janeiro, conforme aponta Ferreira (1998). Entretanto, a vigência do paradigma estruturalista no campo da historiografia, influenciado pela *Escola dos Annales*,¹ dificultaram a legitimação da História Oral no país, pois “[...] ao desvalorizar a análise do papel do indivíduo da conjuntura, dos aspectos culturais e políticos, desqualificava o uso de relatos pessoais, das histórias de vida e das biografias” (Ferreira, 1998, p. 21).

Entretanto, no início dos anos de 1990, a partir de transformações gerais na sociedade brasileira motivadas pela democratização do país, após o período da ditadura militar, atrelada a significativas mudanças no campo da História, houve o rompimento com a perspectiva estruturalista. Dessa forma, as críticas quanto à subjetividade, distorções de depoimentos e falta de veracidade passaram a ser vistas não como uma forma de desqualificação da História Oral e, conseqüentemente, do relato oral, mas assumiram o papel de “[...] uma fonte adicional de significados para o pesquisador” (*ibid.*, p. 22). Isso posto, nota-se a revalorização do qualitativo, ou seja, da memória e da História como diferentes formas de acessar e representar o passado. Todavia, é necessário analisar as entrevistas direcionadas pelos objetivos a que se propõem a pesquisa, revendo, assim, o passado com as lentes do presente.

Nesse sentido, por se tratar de uma pesquisa envolvendo a história da escolarização de pessoas com um tipo de deficiência específica, partimos do princípio de que a pesquisa historiográfica, como a própria etimologia da palavra

1 (Início da nota de rodapé). A Escola dos *Annales* foi um movimento historiográfico surgido na França, durante a primeira metade do século XX. Defendia o rompimento com a historiografia positivista ao valorizar o estudo dos processos de longa duração através de fontes seriais e técnicas de quantificação. Outra característica marcante dos *Annales* é a argumentação de que o tempo histórico apresenta ritmos diferentes para os acontecimentos, os quais podem ser de simples acontecimento, conjuntural ou estrutural. Dessa forma, a História aproximou-se das demais Ciências Sociais através da interdisciplinaridade. (Fim da nota de rodapé).

revela, prima pela escrita da história. Desse modo, buscou-se, neste estudo, o conjunto dos conhecimentos que revelam a trajetória histórica dos sujeitos em questão, com base no conhecimento verdadeiro do que passou e de como os fatos efetivamente ocorreram no período de sua existência (Lombardi, 2003).

Isso posto, a partir dos objetivos propostos, identificamos que, além dos relatos orais, eram necessários documentos que fortalecessem e/ou contratassem as falas; afinal, o esquecimento, assim como a seletividade e mutabilidade, são elementos constitutivos e inerentes à memória. Destarte, a metodologia da pesquisa passou a ser constituída pelas entrevistas juntamente à pesquisa documental e à análise de conteúdo qualitativa.

Tendo em vista o quantitativo de material presente no corpus de análise, a metodologia deste trabalho foi organizada em dois diferentes momentos que estão inter-relacionados. O primeiro momento visou organizar e sistematizar os dados obtidos ao longo da execução da pesquisa a fim de agruparmos por intermédio da categorização. Essa é o instrumento pelo qual se formam as categorias de análise que, por sua vez, “[...] são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns dos elementos” (Bardin, 2016, p. 147).

Assim, a fim de identificar as categorias de análise, iniciamos revendo as fontes orais presentes no material da pesquisa. Através de uma leitura crítica das transcrições das entrevistas, conforme orienta Barros (2010) ao dizer que “o conteúdo de um texto, cedo aprende o historiador, não pode se resumir à superfície de sua mensagem. Há os entreditos, os interditos, os não-ditos, o vocabulário revelador” (Barros, 2010, p.140), buscamos compreender qual é o lugar de fala de cada entrevistada, afinal,

Todo texto é produzido em um lugar que é definido não apenas por um autor, pelo seu estilo e pela história de vida deste autor, mas principalmente por uma sociedade que o envolve, pelas dimensões desta sociedade que penetram no autor, e através dele no texto, sem que disto ele se aperceba. Uma época, uma sociedade, um ambiente social (rural, urbano), uma Instituição, uma rede de outros textos às quais o autor deverá se conformar (Barros, 2010, p. 137).

Para isso levantamos, através de uma ficha de identificação e do conteúdo das entrevistas, uma breve síntese sobre o perfil profissional e a área de atuação de cada uma das professoras, seguindo o parâmetro orientador proposto por Barros (2010).

Notamos que as entrevistas com as professoras que atuaram com os alunos com deficiência visual traduzem as experiências delas como próprias autoras da produção histórica desse público, auxiliando na compreensão do problema de pesquisa. Assim, as entrevistas “[...] estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado” (Saviani, 2006, p. 29).

Afinal, em geral, não existe material algum até que nossas perguntas o tenham revelado (Hobsbawm, 1998). É esse o exercício da pesquisa historiográfica: o questionar-se contínuo. Vale ressaltar que as fontes orais auxiliaram na delimitação dos elementos que constituíram a busca documental, ou seja, “[...] aqueles objetos em que real ou potencialmente estariam inscritas as respostas buscadas [...]” (Saviani, 2006, p. 30).

O segundo momento da pesquisa caracterizou-se pelo confronto das fontes documentais com as entrevistas realizadas a fim de compreender o passado do processo de escolarização dos alunos com deficiência visual no estado do Espírito Santo, dando sentido ao presente e contribuindo para a elaboração do futuro educacional desses sujeitos.

Alberti (2004) destaca que a metodologia dialógica entre entrevistas e busca documental se configura através de um processo bidirecional, caracterizado pela produção de documentos oriundos das entrevistas, que, por sua vez, fornecem os dados para construção dos documentos e também direcionam na busca documental já existente sobre o assunto.

Assim, para analisar as políticas implantadas para a educação das pessoas com deficiência visual no ES, escolheu-se a pesquisa de cunho qualitativo através da análise documental, pois entendemos que essa técnica auxiliou na melhor compreensão e análise das informações, já que permite “[...] ir além da seleção superficial de um número de citações ilustrativas [...]” (Gaskell, 2002, p. 71), possibilitando a inferência das diferentes estratégias estaduais e/ou municipais propostas, a fim de contrastar e comparar as características de conteúdo ou um

conjunto delas em um determinado fragmento da mensagem emitida nos documentos e/ou entrevistas em análise (Bardin, 2016). Dessa forma,

[...] o meio de acesso àqueles fatos históricos que o historiador deverá reconstruir e interpretar (fonte histórica = fonte de informações sobre o passado), ou ela mesma é o próprio fato histórico. Vale dizer, neste último caso, considera-se que o texto que se está tomando naquele momento como fonte é já aquilo que deve ser analisado, enquanto discurso de época a ser decifrado, a ser compreendido, a ser questionado. É neste sentido que diremos que a fonte pode ser vista como “testemunho” de uma época e como “discurso” produzido em uma época (Barros, 2010, p. 132).

Além disso, a própria interpretação desse passado, na ótica das professoras, sofre variações à medida que essas experiências são revisitadas; logo, cada fato pode ser reinterpretado levando em conta os “dados dos bastidores” (Fonseca, 2000, p. 156), desvelando, dessa forma, os fatos oficialmente eleitos e fazendo emergir a perspectiva daqueles que também fizeram história. Afinal,

[...] também existem espaços dissimulados que se escondem na documentação escrita, contornando silêncios e falseamentos, revelando segredos que o próprio autor do texto não pretendia revelar, mas que escapam através da linguagem, dos modos de expressão, da súbita iluminação que se espalha pelo texto quando o confrontamos com um outro nesta prática que é hoje chamada de “intertextualidade” (Barros, 2010, p. 133).

Portanto, à medida que a pesquisa se configurou pela busca das fontes históricas primárias e secundárias, também se encontrou norteadas pelo princípio de que essas mesmas fontes, sejam orais, imagéticas ou documentais, permitem-nos a elaboração de novos documentos os quais, conforme salientamos, não estão dados, carecendo de um instrumento de elaboração. Coadunamente, trabalhando com as entrevistas e os documentos impressos em processo de confrontação de fontes, permeados pelo nosso referencial teórico-metodológico, buscamos trazer à tona a relação entre história e memória, assuntos que serão apresentados no próximo tópico.

Ancorados e amparados pelo referencial teórico

A pesquisa foi orientada pelos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, da Teoria Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-Dialético, com o propósito de focalizar os sujeitos escolares como historicamente constituídos por serem sujeitos sociais envolvidos no processo de criação e implementação da política. Nesse sentido, por meio deste estudo, visou-se apresentar a relevância social e histórica da educação de pessoas com deficiência visual no estado do Espírito Santo, além de promover o resgate da memória e reconstrução histórica desse público.

Os tempos modernos, balizados pela constante mudança atrelada aos fenômenos da mundialização, democratização, massificação e mediatização, distanciam e substituem “[...] uma memória voltada para a herança de sua própria intimidade pela película efêmera da atualidade” (Nora, 1993, p. 8). Assim, como um processo natural e inerente à condição humana, aos poucos, vamos bebendo das águas do rio de *Léthe*² (Weinrich, 2001).

Logo, lutamos constantemente pela memória, porém se faz necessário, antes, aprendermos a selecionar o que esquecer, afinal existe uma dupla face: a primeira compete ao esquecimento, às necessidades de se esquecer, enquanto a outra, a rememorar. Portanto, há de se considerar que existem conteúdos que estão submersos no processo do esquecimento. Temos, então, que a memória é subjetiva, sendo mediada pela construção cultural que nos leva a constituição de uma linguagem (Smolka, 2000), isto é, de uma narrativa como luta política.

Entender os matizes dos discursos dos sujeitos ou a motivação de ganharem determinado enredo narrativo está intrinsecamente relacionado à forma como esse sujeito se apropria de determinado fato. Sendo assim, a memória se constitui de pequenos quadros fragmentados da experiência de vida, da história do sujeito. Nesse ponto, destaco a importância do historiador e/ou entrevistador, no caso desta pesquisa, em atuar como um mediador da memória, que, de acordo com Vigotski (1984), é aquele que, por meio dos signos e/ou imagens, auxilia a lembrar o que estava encoberto. Afinal, “a verdadeira

2 (Início da nota de rodapé). *Léthe*, de acordo com a mitologia grega, é um dos rios do Hades. Quando suas águas eram provadas ou até mesmo tocadas, causavam o completo esquecimento, deixando para trás as suas vidas passadas. (Fim da nota de rodapé).

essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos” (Vigotski, 1984, p. 58).

Por isso, cabe, à História a reconstrução – bem como a representação – do passado, processo que se ilustra pelo “[...] rastro, distância, mediação [...] da verdadeira memória, mas dentro da história” (Nora, 1993, p. 9). Podemos ilustrar a relação entre História e memória com o seguinte trecho:

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. **A memória é a vida**, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, **aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações**, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. **A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado** (*idem, ibidem*, grifos nossos).

Buscando resgatar a concepção marxiana, Gramsci entende a história como síntese de elementos objetivos e subjetivos, conforme destaca Semeraro (2001):

O “movimento histórico” e, portanto, o conhecimento ocorrem quando se realiza a síntese dialética entre a realidade objetiva do ambiente e a atividade subjetiva dos homens organizados livremente, entre condições materiais e intervenção humana, entre estrutura econômica e iniciativa política. Na história, e no processo de conhecimento, há uma compenetração de forças relativamente estáveis, permanentes, regulares, “objetivas”, com forças intencionais, ativas, criativas, “subjetivas”. Quer dizer, há uma correlação dialética entre necessidade e liberdade, de forma a não ser pensável uma necessidade sem liberdade ou uma liberdade sem necessidade (Semeraro, 2001, p.103).

Diante do exposto, percebe-se a ênfase no protagonismo do sujeito na história, mas a “[...] concebe a partir da relação de mútua determinação entre política e economia, História e natureza, indivíduo e sociedade” (Vieira; Oliveira, 2010, p. 4). Uma história ligada ao presente, um presente como crítica

do passado, uma vez que “[...] devemos ser mais presos ao presente que nós mesmos contribuimos para criar, sendo consciência do passado e de suas continuações (o de seu reviver)” (Gramsci, 2017c, p. 95).

Para Saviani (2008), o trabalho historiográfico é importante para “[...] lembrar aos educadores e a toda a sociedade do país aquilo que, embora presente em sua prática cotidiana, tende a ser sistematicamente esquecido [...]” (Saviani, 2008, p. 3). Estamos vivendo em um momento, segundo Hobsbawm (1998), de destruição do passado, ou melhor, uma espécie de presente contínuo, e o papel do historiador torna-se de muita relevância ao trazer à baila o que havia sido esquecido. É o de não deixar perder a memória histórica (Saviani, 2008), máxima expressão da memória.

Nesse sentido, fez-se necessária uma reflexão crítica das concepções de mundo expressas na *práxis* educativa de cada professora entrevistada, as quais também se manifestam através das políticas públicas implantadas. Ao compreendermos que o ato de ensinar é parte constituinte do trabalho educativo, entendemos a necessidade de analisar a sua concepção, que, segundo Saviani (1995), é ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens. Dessa forma, a educação nada mais é do que identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos sujeitos a fim de que esses se tornem humanos e, por outro lado e concomitantemente, é a descoberta das formas mais adequadas para se atingir esse objetivo.

Considerando que, nesta pesquisa, estamos falando do ato educativo de professoras que atuaram com alunos com deficiência visual, isto é, alunos que fazem parte do público da Educação Especial (PAEE), entendemos que as formas do ato de ensinar são mediadas conforme a perspectiva histórico-cultural. Relacionando a tese de Vigotski ao processo de escolarização e ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência e, mais especificamente, ao papel da educação, nota-se a importância das relações sociais no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, mediando a criação de técnicas “artificiais” pela significação dos símbolos e signos culturais, adaptando-os às necessidades dos educandos.

Logo, as formas culturais de desenvolvimento, mediadas pelo trabalho educativo, consistem na criação de meios indiretos que, como resultado, desenvolvem caminhos alternativos que substituem ou superpõem as funções,

a fim de compensar e equilibrar o sistema. Ou seja, esse caminho se dá pelo raciocínio de como planejar o comportamento para atingir uma determinada finalidade, que, nesse caso, é a dificuldade na aprendizagem posta pela condição biológica, isto é, a deficiência (Vigotski, 2011).

Partindo da compreensão de que uma das funções da escola é oportunizar a apropriação teórica e conceitual dos conhecimentos humanos construídos historicamente, ou seja, o conhecimento científico (Saviani, 2003), entendemos que a apropriação desses conhecimentos gera processos de raciocínio completamente novos bem como novas necessidades de conhecer e raciocinar, constituindo um ciclo ininterrupto.

A importância das relações sociais – ou seja, práticas sociais estabelecidas pelos indivíduos no âmbito educacional – demonstra a importância da socialização do conhecimento a todas as pessoas por intermédio da escola:

Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução, instrução, e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos, a catarse (Saviani, 2007, p. 420).

Carece-se, portanto, de reflexão quanto às influências externas e internas dentro do seio da escola para o empobrecimento da capacidade de humanização, principalmente através da deterioração da escola e do trabalho docente em todas as instâncias. Reafirmamos nesta pesquisa, através da *práxis* educativa das professoras entrevistadas, que o trabalho educativo é um meio de rompimento dessas influências: a partir do momento em que vemos, compreendemos e nos posicionamos politicamente em nossas relações pedagógicas. É importante destacar, ainda sob a perspectiva da singularidade do trabalho docente, que sua institucionalização social por meio da escola evidencia que o professor acabou por assumir o papel de instituição incumbida de socializar conhecimentos sistematizados.

Portanto, ao observarmos os estudos de Saviani a respeito do trabalho educativo, podemos inferir que a pedagogia histórico-crítica fornece elementos importantes que nos permitem dialogar sobre a reconfiguração do trabalho docente, inclusive no que diz respeito à interação e mediação junto aos estudantes da Educação Especial.

Desta feita, afirmo que a educação do público dessa modalidade deve ser feita na sala regular de ensino, lugar de direito de cada um desses estudantes. Lugar que, no estado do Espírito Santo, especificamente na educação das pessoas com deficiência visual, já nasceu na escola pública a partir da ausência, na história do estado, de escolas especiais que fizessem o atendimento a esses alunos. Vemos, então, segundo Silva (2014):

Assim, no campo particular da educação, encontramos a pedagogia-histórico-crítica, que, além de não aderir ao ceticismo epistemológico e relativismo ontológico, assim como a psicologia histórico-cultural, defende a apropriação da cultura por meio do ensino sistematizado e a transmissão de conhecimentos clássicos como função precípua da Escola. Ao mesmo tempo, visualiza nesta a possibilidade de se constituir um lócus de compreensão da marginalização, inclusive dos deficientes – suas origens, desdobramentos e os mecanismos para seu enfrentamento. Sendo assim, as duas teorias sinalizam para a possibilidade de uma práxis transformadora a partir da escola (Silva, 2014, p. 86).

Conforme a citação anterior de Silva (2014), vemos a necessidade de pensar uma história a partir do conflito, da luta de projetos de sociedade no campo de disputa das correlações de força, inclusive pela narrativa hegemônica da história, que, sob a concepção de Gramsci (2017a), materializa-se como a “história integral” (Gramsci, 2017a, p.41). O entendimento de história como “história integral” “[...] remete à ideia de que o historiador evite tanto a história fetichista quanto a história complementar” (Salles, 2012, p. 227).

Com Gramsci, a história é assimilada à política. Em outras palavras, a história é incorporada a uma série de dinâmicas que adquirem “necessidade” somente na prática de sua própria afirmação e de seu prevalecer (nunca definitivo). Podemos construir a concepção de uma história-política, história-dinâmica, história-aberta e história-*continuum*, que parte da crítica à ideia

de “desenvolvimento histórico” para chegar à transitoriedade dos fenômenos históricos, ou seja, um “processo dialético infinito” (Gramsci, 2017b, p. 271).

Desse modo, ao analisar as políticas de escolarização das pessoas com deficiência, colocar-se-ão, neste estudo, os sujeitos sociais envolvidos no processo de criação e implementação dessa política. No entanto, não como intenção de confrontar discurso *versus* prática, por concordar com Garcia (2011) que o discurso é a prática política e um elemento primordial para a constituição de um conjunto de relações sociais que possibilitam trazer à tona os elementos constituintes que fizeram parte desse processo.

Considerações finais

Diante do exposto, vemos que, para fazer uma pesquisa historiográfica, diversos instrumentos podem ser utilizados como o ponto de partida metodológico para a composição do corpus da pesquisa. Nesse sentido, são necessários um bom planejamento e um delineamento do que se deseja pesquisar, qual a finalidade da pesquisa, a qual público que se destina, bem como as perguntas ou o problema de pesquisa que se deseja responder.

Respondidas essas questões, a escolha do referencial teórico é de suma importância para amparar e ancorar tanto o método quanto a interpretação e análise do material coletado. Em uma pesquisa historiográfica, diversos pontos precisam ser levados em consideração, conforme demonstrado por Barros (2010). A análise precisa partir do contexto social, político, econômico e cultural do momento em que a fonte foi produzida. Esses aspectos também devem ser observados na análise dos discursos dos entrevistados, pois nossas memórias são constituídas do fato em si, juntamente às emoções e percepções que nos atravessam naquele momento (Smolka, 2000).

Em suma, seja na Educação Especial ou em qualquer área, para (re)montar um quadro da situação, isto é, do fato histórico, de forma multilateral, é preciso saber das expectativas, atitudes e perspectivas a partir dos agentes que atuaram em um determinado momento histórico. Isso devido a uma constatação feita por Boneti (2011) de que nem sempre o que é anunciado como meta é o realmente almejado, ou seja, o Estado articula políticas públicas, implantando-as. Porém, a implementação é por meio da pessoa comum, na figura do professor, diretor da escola, conforme veremos ao longo deste livro.

Referências

- ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2016.
- BARROS, J.D.A. **O Campo da História: especialidades e abordagens**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BONETI, L. **Políticas públicas por dentro**. 3ª. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.
- DIAS, E. F. Marx e Gramsci: sua atualidade como educadores. In: MENDONÇA, S. G de L.; SILVA, V. P.; MILLER, S (org.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012, p. 23-56
- DOURADO, L. F. Plano nacional de educação: avaliação e retomada o protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, Naura Syria C. (org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. 2ª ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2011. p. 21-48.
- FERREIRA, M. M. Desafios e dilemas da história oral nos anos 90: o caso do Brasil. **História Oral**, São Paulo, n.1, p.19-30, jun.,1998. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/90>. Acesso em 16 set. 2021.
- FLORES, J. H. 16 premisas de uma teoria crítica del derecho. In: PRONER, Carol; CORREAS, Oscar (orgs.) **Teoria crítica dos direitos humanos: in memoriam de Joaquín Herrera Flores**. Belo Horizonte: Fórum, 2011.
- FONSECA, N.M. L. A história oral no museu da escola de Minas Gerais: relato sobre o caminho percorrido. In: FILHO, L. M. F. **Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação**. Campinas, SP; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000. p. 151-160.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 64-89.
- GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): análise da produção do GT15–Educação Especial da Anped. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 105-124, 2011.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: temas de cultura, ação católica, americanismo e fordismo**. Trad. Carlos Nelson Coutinho, vol. 4, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017a.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce**. Trad. Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho, vol. 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017b.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: Maquiavel, notas sobre o estado e a política**. Trad. Luiz Sérgio Henriques, Marco Aurélio Nogueira, Carlos Nelson Coutinho, vol. 3, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017c.

- HOBSBAWM, E. **Sobre História**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- LIMA, A. B. de. Políticas educacionais e o processo de “democratização” da gestão educacional. In: LIMA, Antonio Bosco de (org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004, p. 17-38.
- LOMBARDI, J. C. História e historiografia na educação no Brasil. **HISTEDBR On-line**. Campinas, 2003, n. 14.
- MELO, C. D. F. **Entre a luta e o direito**: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual. 2016. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2016.
- MOCHCOVITCH, Luna G. **Gramsci e a escola**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto história**, São Paulo, vol. 10, dez, 1993, p. 7-28. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>. Acesso em 15 de set. 2021.
- POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- RAGAZZINI, Dário. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação? **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, 2001, n. 18, p. 13-27.
- SALLES, R. Gramsci para historiadores. História da Historiografia. **International Journal of Theory and History of Historiography**, v. 5, n. 10, p. 211-228, 2012.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações, 5ª ed. São Paulo, Autores Associados, 1995.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.
- SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. **HISTEDBR Online**, Campinas, n. especial, p. 28-35. 2006.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SEMERARO, G. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 95-104, jan./fev./mar./abr. 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26421764_Anotacoes_para_uma_teor%C3%ADa_do_conhecimento_em_Gramsci/fulltext/0e605400f0c46d4f0ab045d9/Anotacoes-para-uma-teoria-do-conhecimento-em-Gramsci.pdf. Acesso em: mar. 2020.
- SILVA, H. R. S. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 58, p. 78-89, set/2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8640380/7939/10939>. Acesso em: 23 set. 2021.

- SIMÕES, Carlos. **Teoria e crítica dos direitos sociais**: o Estado Social e o Estado Democrático de Direito. 2. ed. São Paulo: Cortês, 2013.
- SMOLKA, A. L. B. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul./2000, p. 166-193. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KVJmJgPbDQt56Jz3XXK9BRF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso 22 set. 2021.
- THOMPSON, E. P. **Senhores e caçadores: a origem da lei negra**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- VIEIRA, C. E; OLIVEIRA, M. A. T. Thompson e Gramsci: história, política e processos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 519-537, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TSPjvPchQVTtdL85yYNpgf-q/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: out. 2019.
- VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.
- VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984, 1ª ed.
- WEINRICH, H. **Lete** – Arte e crítica do esquecimento. Trad. Lya Luft. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CAPÍTULO 2

O percurso histórico da educação das pessoas com deficiência visual

Gabrielly Lopes Vieira

DOI: 10.52695/978-65-5456-089-4.2

Introdução

Na história, há diversos recortes sociais, os quais evidenciam a discriminação, o preconceito, a intolerância e a ignorância sofrida pelas pessoas com deficiência visual. De acordo com Silva (1987), tanto as anomalias físicas quanto as mentais ou as deformações congênitas, as amputações bem como doenças graves e de consequências inábeis “são tão antigas quanto a própria humanidade” (Silva, 1987, p. 21).

Na Antiguidade, as diferentes deficiências visuais eram relacionadas ao misticismo, visto que eram consideradas uma desgraça divina (Benazzi,¹ 2015). Em consonância a isso, Mazzotta (2001) afirma que, até o século XVIII, os conhecimentos a respeito das deficiências visuais eram correlacionados ao “misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas” (Mazzotta, 2001, p. 16). Dessa maneira,

1 (Início da nota de rodapé). BENAZZI, L. E. B. **A cegueira no contexto histórico**. Portal Educação, 9 dez. 2015. Disponível em: <https://blog.portaleducacao.com.br/a-cegueira-no-contexto-historico/>. Acesso em: 10 mar. 2022. (Fim da nota de rodapé).

a ausência de estudos e de saberes sobre as deficiências colaborou para que essas pessoas fossem exiladas e ignoradas.

Outro recorte social era a realidade de Atenas e Esparta, nas quais as crianças eram pré-julgadas desde o nascimento, e aquelas que eram consideradas “defeituosas” eram abandonadas em montanhas (Roma, 2018). Segundo Motta (2004), as primeiras informações sobre indivíduos com deficiência visual são do século XII, no Reino Unido, e descrevem um refúgio para homens cegos, nos arredores de Londres, pois esses eram mendigos que viviam da caridade alheia (Motta, 2004).

Ao olhar para a história, é possível perceber como as pessoas com deficiência visual eram consideradas incapacitadas e dependentes e, por isso, foram maltratadas e abandonadas, por vezes até mortas, em algumas civilizações (Mota, 2004).

Com o avanço da pesquisa científica, por volta dos séculos XV e XVI, a deficiência visual passa a ser entendida como uma patologia; em paralelo a isso, começam a surgir as primeiras preocupações com as práticas educativas voltadas para pessoas com deficiência visual (Roma, 2018). Essas preocupações emergiram, de fato, no século XVI, com Girolândia Cardono, um médico italiano que iniciou os estudos pensando na possibilidade de se ler por meio do tato. Além deles, Fleming, um homem cego, Peter Pontamus e o padre Lara Terzi escreveram os primeiros livros sobre a temática (Bruno; Mota, 2001).

Com o passar do tempo, o entendimento no tocante à deficiência visual se tornou mais pesquisado, por volta do século XVIII, contribuindo com mudanças e avanços marcantes na história das pessoas com deficiência. Em 1784, na França, foi criado o Instituto Real de Jovens Cegos, por Valentin Haüy, onde se pretendia ensinar a ler por meio da impressão em folhas grossas, o que gerava um relevo às letras. Além de, segundo Soares e Carvalho (2012), ter em seu currículo matérias como música, aritmética e geografia. Essa técnica educacional se espalhou pelos Estados Unidos e pela Europa (Roma, 2018).

Dessa forma, de acordo com Lira e Schlindwein (2008, p. 175), os primeiros testes que permitiam o acesso à linguagem verbal escrita para os cegos utilizavam a “fundição de letras em metal, caracteres recortados em papel, alfinetes de diversos tamanhos pregados em almofadas, mas estes só permitiam a leitura de pequenos textos, enquanto a escrita era impossível de se realizar” (Lira; Schlindwein, 2008, p. 175).

Algumas décadas depois, em 1819, o instituto recebe um oficial do exército francês, Charles Barbier, e ele mostra um novo sistema de comunicação, popularmente chamada de escrita noturna. Como elucidado por Mazzotta (2001):

Tratava-se de um processo de escrita [...] próprio para a transmissão de mensagens no campo de batalha à noite, sem utilização de luz para não atrair a atenção dos inimigos. Tal processo de escrita, codificada e expressa por pontos salientes, representava os trinta e seis sons básicos da língua francesa. A ideia de Barbier despertou o interesse de alguns professores e logo começou a ser utilizada pelos alunos internados no Instituto (Mazzotta, 2001, p. 19).

No entanto, esse sistema precisava de ajustes para ser melhor utilizado. Sendo assim, Louis Braille, ingressado nesse mesmo ano, propôs algumas melhorias ao código a fim de aperfeiçoar os empecilhos enfrentados durante seus estudos. Dedicou-se, então, à criação e ao aperfeiçoamento do sistema, de maneira que esse pudesse atender às necessidades no processo de leitura e escrita das pessoas com deficiência visual (Pires; Raposo; Mól, 2014). Inicialmente, esse sistema foi chamado de sonografia, porém, anos depois, recebeu o nome de seu inventor, ficando popular como Sistema Braille, acarretando em um grande salto na educação de pessoas com deficiência visual (Pires; Raposo; Mól, 2014).

A educação da pessoa com deficiência visual no Brasil

No Brasil, as primeiras formas sistematizadas de educação aconteceram no século XIX, em 1854, por meio do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado no Rio de Janeiro, o qual buscava atender “crianças, adolescentes e adultos nas modalidades da educação básica, reabilitação e capacitação” (Pires; Raposo; Mól, 2014, p. 2).

Esse instituto foi uma iniciativa de Dom Pedro II mediante o Decreto Imperial nº 1.428. Dessa forma, foi fundada a primeira escola para pessoas com deficiência visual na América Latina, tornando-se um marco de extrema importância para a história da Educação Especial. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1890, alterou seu nome para Instituto Nacional dos Cegos e, posteriormente, em 1891, com o fim da monarquia, recebeu o nome de Instituto Benjamin Constant (IBC) em homenagem ao republicano, professor de matemática e diretor da instituição Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

Em 1943, no IBC, foi instalada uma impressa Braille, contribuindo para a primeira edição de uma revista em Braille no Brasil, nomeada de *Revista Brasileira para Cegos*, sendo a pioneira nesse segmento. Mais adiante, o instituto, por intermédio da Portaria Ministerial nº 505, de 17 de setembro de 1949, aumentou sua produção para atender todo território nacional (Pires; Raposo; Mól, 2014).

Em 1946, foi oficializado, no Brasil, o curso do ginásio do IBC para pessoas com deficiências visuais por meio da Portaria nº 385, de 8 de junho, possibilitando o ingresso dos alunos na educação semelhante ao ginásio comum.

Nesse mesmo ano, Dorina Nowill – a primeira mulher com deficiência visual a se formar professora na Escola Caetano de Campos, em 1945 –, em conjunto com um grupo de amigas, cria a Fundação para o Livro Cego no Brasil (FLCB), a qual tinha o intuito de produzir e distribuir livros em Braille a fim de integrar a pessoa com deficiência visual na sociedade como uma pessoa independente, capaz e produtiva. Posteriormente, atuou também “nas áreas de educação e reabilitação de pessoas com deficiência visual” (Pires; Raposo; Mól, 2014, p. 5).

De acordo com Pires, Raposo e Mól (2014), surgiram outras instituições baseadas no modelo educacional do IBC, participando do movimento integracionista, como:

Instituto São Rafael, em Belo Horizonte (1926) Instituto Padre Chico, em São Paulo (1928), Instituto de Cegos da Bahia, em Salvador (1929), Instituto de Cegos do Ceará, em Fortaleza (1934), Instituto São Rafael, em Taubaté/SP (1940), Instituto Santa Luzia, em Porto Alegre (1941), Instituto Paranaense de Cegos, em Curitiba (1944), Associação Linense para Cegos, em Lins/SP (1948) e Instituto de Cegos Florisvaldo Vargas, em Campo Grande/MS (1957) (Pires; Raposo; Mól, 2014, p. 5).

No Instituto Caetano de Campos, em São Paulo, no ano de 1950, foi feita “a primeira sala de recursos para deficientes visuais estudarem em classes comuns” (Masini, 2013, p. 50). Mesmo em caráter experimental, essa obteve suporte da FLCB para capacitar professores especializados para a atuação em escolas públicas.

Outrossim, fica evidente a importância de Dorina Nowill para o avanço da Educação Especial voltada para as pessoas com deficiência visual, visto que, antes mesmo de criar a Fundação, já havia desenvolvido um projeto de ensino para alunos cegos bem como, em 1948, conseguiu uma imprensa Braille completa para a fundação, doada por instituições norte-americanas.

Ademais, em 1961, foi nomeada pelo presidente da República da época, Jânio da Silva Quadros, para participar e dirigir o primeiro órgão Nacional de Educação de Cegos, no Ministério da Educação, Cultura e Desportos. E, nesse mesmo ano, torna-se a diretora da Campanha Nacional de Educação dos Cegos.

Na década de 1991, a Fundação para o Livro Cego no Brasil alterou seu nome para Fundação Dorina Nowill para Cegos em sua homenagem. Conforme citado acima, a Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC) tinha o intuito de orientar e planejar programas de educação e reabilitação dos cegos a fim de que se sentissem inseridos na sociedade.

Entretanto, *a priori*, é mister compreender o que foram as chamadas “campanhas”, que, de acordo com Xavier (2008), eram políticas públicas com a intenção de dar assistência técnico-financeira do Estado às Secretarias de Educação e às instituições privadas. Esses movimentos eram promovidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), juntamente ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) (Xavier, 2008).

Existiram vários tipos de campanhas, como a Campanha de Educação de Adolescente e a Campanha de Educação Rural. Além dessas, em 1958, o MEC criou a Campanha de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais que estava diretamente ligada ao Instituto Benjamin Constant (IBC); entretanto, dois anos depois, ela se desvinculou do IBC e se ligou diretamente ao MEC, alterando seu nome para Campanha Nacional de Educação dos Cegos (CNEC).

A CNEC tinha o objetivo de contribuir com o processo de educação e de profissionalização dos cegos. Tal objetivo foi acentuado juntamente com a Campanha Nacional de Educação Rural, que auxiliou especialmente no treinamento de professores no sistema Braille para trabalhar em centros rurais.

Ademais, a CNEC previa futuramente, conforme o processo de formação técnica dos deficientes visuais se impulsionasse, instituir um sistema de assistência financeira que os ajudasse a se adaptar ao sistema de crédito.

Um dos documentos encontrados na Hemeroteca Digital, referentes ao Rio de Janeiro, em 1960, cita a CNEC atuando de maneira efetiva para a assinatura do convênio, em conjunto com o governo do Estado de Sergipe e o MEC, em prol da educação e da reabilitação dos cegos, com a intenção de viabilizar recursos para a construção de um centro moderno destinado à educação dos cegos e dos amblíopes (enfraquecimento da visão sem que haja lesão aparente no globo ocular).

Outro documento, do mesmo ano e estado, destaca uma das formas de propagação do ensino do Braille, que, nesse caso, foi a implantação do alfabeto Braille e todas as suas particularidades como disciplina oficial do currículo do professor. Tal fato foi influenciado pela CNEC juntamente ao MEC e à Secretária de Educação de Minas Gerais.

Outra forma de propagar o ensino inclusivo para deficientes visuais foi desenvolvida graças à professora Dalila Colares Quitete, chefe do Departamento de Pesquisa e Orientação Pedagógica, que ministrou, em 1961, na cidade de Campos, um curso sobre Educação da Infância Excepcional.

No ano seguinte, foi inaugurado o primeiro Centro de Reabilitação de Cegos criado no Brasil, o qual tinha como objetivo transformar o deficiente visual em alguém independente e apto ao trabalho de forma que pudesse se sustentar. Esse centro teve o auxílio da CNEC, do MEC e da FLCB, os quais forneceram meios para garantir seu funcionamento de serviço social.

Ainda em 1962, foi identificado um plano de aplicação de verbas voltado para a área da educação de deficientes visuais, o qual mostra uma dotação de 5 milhões de cruzeiros para que a CNEC pudesse fazer a impressão de 1.000 cartilhas para alfabetização de adolescentes e adultos.

Entretanto, em 1973, as campanhas para a educação de pessoas com deficiência foram extintas, dando lugar ao Centro Nacional de Educação Especial, que levou a formação e capacitação de professores para a Educação Especial a nível nacional.

Além dessa conquista, a CNEC contribuiu para outros avanços para a educação de cegos no Brasil, como a abertura e o desenvolvimento do acesso à Educação Especial para cegos; a distribuição de materiais, por exemplo, as máquinas de escrever em Braille e os regletes; o acesso à leitura por meio da distribuição de livros em Braille; a criação de cursos profissionalizantes; a implementação de Centros de Reabilitação para Cegos; etc.

Outro tópico é a importância social de se investir em Braille no cotidiano das pessoas, como mostram as imagens 1, 2 e 3, que apresentam formas de promover a acessibilidade aos deficientes visuais, visto que, segundo Corrêa (2009), a acessibilidade deve “garantir que todas as pessoas tenham acesso a todas as áreas de seu convívio” (Corrêa, 2009, p. 1).

Figura 1 – Braille no entretenimento – parte 1



Fonte: Hemeroteca Digital.

Figura 2 – Braille no entretenimento – parte 2



Fonte: Hemeroteca Digital.

Figura 3 – Lojas do McDonald's com o cardápio em braile



Fonte: Hemeroteca Digital.

Ademais, em 1959, foi publicada, no jornal Folha Capixaba: Defesa da Terra e do Povo do Espírito Santo (ES), reafirmando a importância da acessibilidade para Córrea, a festividade natalina no estado promovida pela Instituição Luiz Braille, pedindo o auxílio aos comerciantes locais para a comemoração.

Considerações finais

Em conclusão, a jornada histórica da educação da pessoa com deficiência visual nos oferece uma visão panorâmica das transformações nas atitudes, crenças e práticas em relação à inclusão e acessibilidade. Desde os tempos antigos, nos quais a deficiência visual era, muitas vezes, vinculada a explicações místicas e isolamento, até os avanços marcantes dos séculos XVIII e XIX, com a criação do Sistema Braille e o surgimento de instituições de Educação Especial, percebemos um contínuo esforço para ampliar as oportunidades de aprendizado e participação.

À medida que continuamos avançando, é importantíssimo manter o compromisso com a educação inclusiva e a acessibilidade, reconhecendo que a diversidade enriquece nossa sociedade. A história da educação da pessoa com

deficiência visual nos ensina que, através do conhecimento, da compreensão e do empenho coletivo, podemos construir um mundo onde todos tenham igualdade de oportunidades para aprender, crescer e contribuir plenamente.

Referências

- BRUNO, M.M.G.; MOTA, M.G.B. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: deficiência visual, vol. 1, fascículos I - II - III. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.
- CORRÊA, P. Acessibilidade: conceito e formas de garantia. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 171-172, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qSWZwLwt63QkXHLJjtK5h6c/>. Acesso em: 10 mar. 2022
- LIRA, M. C. F.; SCHLINDWEIN, L. M. A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 75, p.171-190, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7YjyWBtNkL-dHRRHjvfSCvpC/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 mar. 2022.
- MASINI, E. F. S. **O perceber de quem está na escola sem dispor da visão**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- MOTTA, L. M. V. M. **Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão um estudo na perspectiva da teoria da atividade**. 2004. 204f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- PIRES, R. F. M.; RAPOSO, P. N.; MÓL, G. S. **Adaptação de um Livro Didático de Química para Alunos com Deficiência Visual**, 2014. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p657.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.
- ROMA, A. C. Breve histórico do processo cultural e educativo dos deficientes visuais no Brasil. **Revista Ciência Contemporânea**. dez. 2018. v.4, n.1, p. 1-15. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/guaratingueta/revista.php?id_revista=31. Acesso em: 10 mar. 2022.
- SILVA, O. M. **A epopeia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. 1. ed. São Paulo: CEDAS, 1987.
- SOARES, M. A. L.; CARVALHO, M. de F. **O professor e o aluno com deficiência**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

XAVIER, L. N. Qualificação de professores em três campanhas do Ministério da Educação no decênio 1950-1960 *In*: MENDONÇA, A. W. Mendonça; XAVIER, L. N. (Orgs.). **Por uma política de formação do magistério nacional**: o Inep/MEC dos anos 1950/1960. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p.127-143.

CAPÍTULO 3

A ação pioneira das professoras do Espírito Santo no acesso aos alunos com deficiência visual à sala de aula comum na década de 1960

Douglas Christian Ferrari de Melo
DOI: 10.52695/978-65-5456-089-4.3

Introdução

Em que pesem algumas tentativas de retrocesso como o Decreto nº 10.502/2020, atualmente, é muito comum falarmos em direito à educação, educação como direito subjetivo, educação das pessoas com deficiência no ensino comum. Mas esse marco histórico somente chegou com a atual Constituição, em 1988, após 21 anos de ditadura militar. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, sinaliza, em relação à educação das pessoas com deficiência, que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante: [...] a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, cap. III, art. 208, inc. III).

No entanto, foi somente a partir de 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que esse direito constitucional começou a ganhar força. Segundo Carvalho (2008), a LDB nº 9.394/96 marcou a redefinição do Estado com relação à educação das pessoas com deficiência e, com isso, o número de matrículas de alunos com algum tipo de deficiência começou a aumentar na esfera municipal.

A LDB nº 9.394/96 reserva um capítulo exclusivo, com três artigos, para a Educação Especial, que, por si só, já denota uma relevância e uma visibilidade ante o crescimento que essa modalidade de ensino vinha conseguindo em relação à educação geral (Ferreira, 1998). Nesse capítulo, define a Educação Especial como modalidade de educação escolar e garante sua oferta transversal, preferencialmente na rede regular de ensino, desde a Educação Infantil.

Mas, mantendo o histórico dúbio de apoio a essas instituições por parte do poder público, o art. 213 da Constituição Federal de 1988 – assim como o art. 60 da LDB nº 9.394/96 – garante, de acordo com alguns critérios, a destinação de recursos públicos às instituições caracterizadas como “escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas” (Brasil, 1996, art. 60). Mas o parágrafo único do mesmo art. 60 da LDB nº 9.394/96 faz um acréscimo importante. Independentemente do apoio às instituições especializadas, o poder público se compromete a ampliar “[...] o atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino [...]” (Brasil, 1996, art. 60, par. único). Além de reforçar o papel da rede comum, marca o compromisso da rede pública no oferecimento desse atendimento.

Breve panorama histórico e legal

Porém, nem sempre foi assim. Por longos anos, a permanência de pessoas com deficiência na sala de aula comum dependeu da luta dessas pessoas, suas famílias e os movimentos sociais, por um lado, mas também da ação pioneira, para a época, de professores e gestores inseridos no quadro da gestão pública, especialmente no âmbito estadual.

Neste capítulo, como parte na nossa pesquisa,¹ veremos o papel que as professoras no estado Espírito Santo tiveram no acesso do aluno com deficiência visual à sala de aula comum já na década de 1960, situação que não era comum em outros estados, nem mesmo no Espírito Santo com outros tipos de deficiência. Como diz a professora Rute: “A inclusão no Espírito Santo já começou incluindo desde o início”.

1 (Início da nota de rodapé). Para saber mais sobre a pesquisa, especialmente o nosso referencial teórico e metodológico, indico a leitura do primeiro capítulo deste livro. No entanto, vale destacar que, para este capítulo, foram utilizados os seguintes descritores, visando às buscas nos documentos e nas entrevistas: “integração”; “inclusão”; “escola especial”, “excepcionais”, “deficiência”, “especial”. (Fim da nota de rodapé).

Àquela época, vigorava a nossa primeira LDB, promulgada em 1961, a lei 4.024/1961 (LDB/1961),² que contemplou timidamente a educação dos excepcionais, termo utilizado à época. Em relação à educação para a população com deficiência, trouxe como fundamento, no art. 88, que, “no que for possível, [o ensino dos excepcionais deveria] enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961, art. 88).

Uma das características da LDB/1961 foi a concessão da oferta da educação pela iniciativa privada, por meio das instituições especializadas, bem como seu financiamento por meio de subvenções, incluindo a educação dos excepcionais, conforme prescreveu o art. 89:

Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961, art. 89).

Essa ação demarca a trajetória histórica do nosso país. Como analisa Mazzotta (2011):

Pode-se inferir que o princípio básico aí implícito é o de que a educação dos excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população e geral (situação comum de ensino), podendo se realizar através de serviços educacionais especiais (situação especial de ensino) quando aquela situação não foi possível. Entretanto, na expressão “sistema geral de educação”, pode-se interpretar o termo “geral” num sentido genérico, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis ou ainda com um sentido universal, regredindo-se à totalidade das situações. Nesse entendimento, estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais (Mazzotta, 2011, p. 68).

2 (Início da nota de rodapé). Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024compilado.htm. (Fim da nota de rodapé).

E complementa:

Nesse compromisso ou “comprometimento” dos Poderes Públicos com a iniciativa privada não fica esclarecida a condição de ocorrência da educação dos excepcionais; se por serviços especializados ou comuns, se no “sistema geral de educação” ou fora dele. Essa circunstância acarretou, na realidade, uma série de implicações políticas, técnicas e legais, na medida em que quaisquer serviços de atendimento educacional aos excepcionais, mesmo aqueles não incluídos como escolares, uma vez considerados eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação (*idem, ibidem*).

Trazendo um pouco do contexto da época anterior à década de 1960, a respeito da educação das pessoas com deficiência, Jannuzzi (2012) indica que:

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente. Tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização no Brasil, comumente intitulada de substituição de importações, nos espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais (Jannuzzi, 2012, p. 68).

Cabe destacar ainda que, na década de 1960, foi realizada a convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino. A convenção ocorreu durante a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por ocasião de sua décima primeira sessão, que só veio a ser regulamentada no Brasil em 1968, pelo Decreto nº 63.223. Certamente, esse contexto fomentou os debates no contexto nacional para a inserção da educação de excepcionais na legislação.

Dez anos depois da LDB/1961, já sob a ditadura militar, é imposta a Lei nº 5692/71,³ que tinha por finalidade central fixar diretrizes para os 1º e 2º graus. No que tange à educação das pessoas com deficiência, estabelecia, no art. 9º, que:

[...] os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971, art.9º).

Reiterando a omissão da LDB/61, essa lei não previu uma organização do ensino que incluísse a Educação Especial, mantendo o caráter substitutivo dessa educação. Sobre essa lei, Mazzotta (2011) afirma que:

A Lei n. 5. 692/71, com a redação alterada pela Lei n. 7.044/82, que fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, define o objetivo geral para estes graus de ensino (comum ou especial) como o de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. Além disso, no Artigo 9, da Lei n. 5.692/71 assegura “tratamento especial” aos “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, de conformidade com o que os Conselhos Estaduais de Educação definirem. Nestes termos, como se pode entender que tal recomendação é contrária ao preceituado no Artigo 88 da Lei n. 4.024/61, como também que, embora desenvolvida através de serviços especiais, a “educação dos excepcionais” pode enquadrar-se no “sistema geral de educação” (Mazzotta, 2011, p. 69).

Contudo, a educação para os excepcionais, realizada de forma paralela ao sistema geral, vinha se ampliando e se fortalecendo na iniciativa privada por meio de instituições especializadas, como as Sociedades Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Portanto, era comum à

3 (Início da nota de rodapé). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm.
(Fim da nota de rodapé).

época, embora já acontecesse matrícula na rede de ensino regular, um contexto marcado pela segregação, tendo em vista que, geralmente, o ensino era oferecido em classes especiais separadas dos alunos sem deficiência nas escolas públicas ou nas instituições especializadas. Por isso, como se verá neste capítulo, a ação pioneira das professoras dos alunos com deficiência visual no estado.

Elas estavam na contramão da legislação federal, mas de acordo a “Campanha Nacional de Educação dos Cegos”,⁴ que, sempre que possível, preconizou a presença dos alunos com deficiência visual nas classes comuns. A Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), instituída pelo decreto nº 44.236, de 1º de agosto de 1958 (Brasil, 1958 *apud* Cardoso; Martínez, 2019), possuía entre os objetivos (art. 3º): “d) promover a integração dos deficitários visuais nos estabelecimentos de ensino dedicados aos videntes” (Brasil, 1958 *apud* Cardoso; Martínez, 2019, p. 4).

Cardoso e Martínez (2019) nos relatam que, em 1963, Dorina Nowill, coordenadora da campanha, coordenou também o Simpósio de Educação Especial, realizado em Brasília, com participação de educadores de todo o país. Entre os encaminhamentos aprovados para o ministro da Educação, estavam os pontos 9 e 10, respectivamente:

A educação dos excepcionais deve, sempre que possível, realizar-se em classes comuns. Os órgãos competentes deverão oferecer todas as facilidades para instalação de classes especiais, escolas especiais, ensino itinerante, ensino domiciliar, na conformidade das necessidades de cada educando.

É conveniente que os poderes públicos baixem instruções para facilitar e tornar efetivo o ingresso de excepcionais nas classes comuns (Cardoso e Martínez, 2019, p. 16).

Cardoso e Martínez (2019) nos informam também que, cinco anos mais tarde, em 1968, ocorreu o II CBDV (1968) em Brasília. Na oportunidade,

4 (Início da nota de rodapé). Conforme Cardoso e Martínez (2019, p. 2): “As campanhas eram uma maneira de se estabelecer novas práticas para a educação brasileira, práticas estas que estavam à frente da legislação, já que ainda prevalecia a norma educacional do Estado Novo (Pinto, 2008), e visavam à qualificação de professores; “[...] provocar mudanças nas culturas escolares [...]”; levantar e publicar dados; formular, divulgar e distribuir publicações para professores e alunos da rede pública; promover cursos; ofertar bolsas; divulgar pesquisas em parceria com o CBPE; ampliar e construir escolas etc. (Xavier, 2008, p. 129-130)” (Cardoso; Martínez, 2019, p. 2). (Fim da nota de rodapé).

os participantes solicitaram ao ministro da Educação, entre outras questões, “[...] a educação dos deficientes visuais é parte integrante da educação comum, básica e obrigatória, dos brasileiros dos sete aos 14 anos e idade’ (Professores..., 1969, p. 17)” (Cardoso; Martínez, 2019, p. 18). Entre os objetivos estavam “[...] definir a posição da educação especial dentro do sistema nacional de educação e oferecer diretrizes básicas para o desenvolvimento do programa de educação de deficientes visuais nos vários estados da federação” (Congresso..., 1968a, p. 13 *apud* Cardoso; Martínez, 2019, p. 18).

O que dizem as professoras?

Após esse breve panorama histórico e legal que trouxe questões da educação das pessoas com deficiência no Brasil, neste tópico, vamos ouvir as professoras a respeito do pioneirismo da inserção dos alunos com deficiência visual nas classes comuns das escolas do estado em um momento em que essa prática era incomum. Por meio das entrevistas produzidas pela equipe da pesquisa, conforme padrões e procedimentos apresentados na seção relacionada aos referenciais teórico e metodológico, percebemos que, diferente do que postulavam as legislações, elas afirmaram, na prática e em consonância com a CNERDV, que esses alunos poderiam estar presentes nas classes comuns.

Seguindo essa esteira, a professora Eva, ao ser questionada sobre o porquê de não ter iniciado uma escola especial para alunos com deficiência visual no estado do Espírito Santo, deu-nos a seguinte resposta:

Não, escola especial não. Porque eu nunca comecei com o aluno segregado. Já comecei na integração, já encontrei os alunos nas escolas comuns integrados. [...] Então, eu já coloquei os alunos na educação integral. Eles estão chamando de inclusão, né, eu nem acho que seja inclusão isso. Eu acho que é integração, você pega e joga lá para incluir (Professora Eva, 2017, grifos nossos).

A professora Eva foi a primeira professora a fazer o curso na atual Fundação Dorina por meio da CNERDV. Como pioneira, ela atuou mais na organização e gestão do atendimento do que nas escolas. A professora realizava as buscas de alunos cegos no território capixaba ou, por vezes, recebia também informações de algum aluno que não estava estudando. A professora Eva foi a primeira gestora da área da educação das pessoas com deficiência visual no

estado e repassou essa prática aos outros professores que foram sendo formados,⁵ assim como a professora Eva, fora do estado.

Inclusive muitas professoras que trabalharam com a professora Eva atribuem a ela essa prática pioneira no Espírito Santo. Nesse sentido, a professora Dora, a segunda a fazer o curso fora, afirma que “escola especial, não sei se a Eva falava, mas era contra”. A professora Marta confirma que “ela [Eva] já brigava pela inclusão quando ninguém falava nisso”.⁶ A professora Sara, que já fazia parte do segundo grupo de professoras (essas já formadas aqui no estado pelo primeiro grupo que estudou fora) relembra: “Nós acreditamos que o aluno deficiente visual tinha que estar em sala de aula junto com os outros alunos”. “Ela [Eva] está falando na década de sessenta, uma outra realidade”. Portanto, pelo relato de outras professoras, podemos confirmar o pioneirismo da professora Eva.

Utilizando do termo a época, a professora Eva, em outra parte da entrevista, reforça: “Eu já comecei com integração”.⁷ Nesse sentido da integração, a professora comenta de uma sala para alfabetização de cegos para os alunos e suas famílias, que serviu de base para inserção desses alunos nas classes comuns. Assim, segue o relato:

Então, eu já coloquei os alunos na educação integral. Aliás, para começar, tinha uma classe especial de Gomes Cardim, criada por Dora, depois veio Sonia. Então, elas trabalham em uma classe especial na escola comum, uma classe especial para alfabetizar os cegos, né. Cinco, seis alunos cegos. As duas primeiras alunas vieram de Nova Venécia, com a mãe, também para cá. Então, uma professora alfabetizava como duas cegas e também alfabetizava uma mãe, que a mãe estava junto. Começou aí essa classe. Depois vieram outros alunos na classe de alfabetização de cegos, depois eles vão

5 (Início da nota de rodapé). No capítulo 4, falamos mais os processos formativos dessas professoras. (Fim da nota de rodapé).

6 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA MARTA. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho e Mariana de Paula**, Vitória, 20 de julho de 2018. (Fim da nota de rodapé).

7 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA EVA. **Entrevista concedida a Christian Douglas Ferrari de Melo e Arneida Coutinho Boniatti**. Vitória, 9 de agosto de 2017. (Fim da nota de rodapé).

para uma escola comum para uma alfabetização. E aí começou assim, nessa turminha na escola Gomes Cardim (Professora Eva, 2017).

Sobre essa prática pioneira no território capixaba, a professora Janice comenta que “isso se agregar ao aluno ia ser pior, porque o mundo não é só de cegos, mas acho que eles acabaram ganhando porque conviveram com outras deficiências; tinha surdo, cego...”⁸ De outro modo, a professora Janice está expondo o que Vigotski dizia em *Fundamentos da Defectologia* (2019), ou seja, só no convívio social é que os alunos com deficiência desenvolvem e aprendem. Seguindo essa lógica, a professora Janice relembra um exemplo, em seguida ao comentário anterior, de que duas alunas “ [...] sempre foram muito abertas a fazerem amizades e tinham sempre alguém disposto a fazer alguma coisa para elas [...], pois as mesmas alunas “tiveram que se adaptar”.

Dada a importância da professora Eva para a educação das pessoas com deficiência visual do estado, a professora Marta, fazendo uma retrospectiva, diz sobre as qualidades da professora Eva:

Eu fico muito feliz em participar dessa história, dessa educação e mais feliz ainda de ter tido uma professora como Eva. Para mim, sempre será um marco divisor de águas da educação desse estado, além de ser uma profissional competente dentro da área da educação ela foi uma excelente gestora mesmo sem formação (Entrevista – Professora Eva, 2017).

Mas nem tudo eram flores. Havia muita resistência por outros profissionais da escola. A própria Janice comenta que “tinha gente na escola que não entendia, criava problemas; isso sempre aconteceu”. Mas a esse respeito, o relato mais contundente é trazido pela professora Rute. Em sua entrevista, a professora assevera que:

Realmente, os alunos iniciavam diretamente nas salas de aula da escola. comum. A inclusão para mim sempre existiu. As escolas especiais que eu conheço só foram no Rio; alguns lugares da Bahia também já tiveram escola

8 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA JANICE. **Entrevista concedida a Douglas Christian Ferrari de Melo e Arneida Coutinho.** Vitória, 06 de setembro de 2018. (Fim da nota de rodapé).

especial e O São Rafael em BH. A inclusão no Espírito Santo já começou incluindo desde o início, mas os professores da época não davam bola para as crianças com deficiência visual. A prioridade era os alunos normais. Eu sei que dar atenção a um aluno com deficiência visual junto com uma turma de 40 alunos não é fácil. Eu só consegui trabalhar com uma aluna porque eu sabia como adaptar o material para ela⁹ (Professora Rute, 2018).

Ou seja, a inclusão dos alunos com deficiência visual da época dependeu mais da teimosia dessas professoras do que o corpo docente em geral. Ao ser instigada a comentar a inclusão das pessoas com deficiência visual desde o início do trabalho aqui no ES, a professora Helena (2018) opina que

Eu nem sei por que a gente não teve outra. A gente não teve outra para comparar, eu lembro que na época o [Instituto] Braille, era tipo assim como um depósito dos cegos mais antigos que ficava lá, mas tinha sala de recurso. Eu lembro que a Marta fazia estimulação lá, que tinha sala de estimulação [...] ¹⁰ (Professora Helena, 2018).

Quer dizer, como aqui sempre começou com o aluno com deficiência visual na classe comum, não tem outro modelo para comparar a não ser o que acontecia fora do estado, como no Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, onde vigoravam as escolas especiais, respectivamente, Fundação Padre Chico, Instituto Benjamin Constant e Instituto São Rafael.

A esse respeito, a professora Helena se recorda de que na “região Sudeste, só quem não tinha [escola especial] era o Espírito Santo”, porque na escola especial, segundo entendimento da professora Helena “[...] o aluno tinha o atendimento, não a escolarização”. Nesse último trecho, ela já deixa clara a distinção do “atendimento” em relação à escolarização, sendo que a escolarização é na escola e os atendimentos extras dos quais o aluno precisa podem ser realizados em outros espaços.

9 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA RUTE. **Entrevista concedida a Christian Douglas Ferrari de Melo.** Vitória, 26 de junho de 2018. (Fim da nota de rodapé).

10 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA HELENA. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho.** Vitória, 14 de dezembro de 2018. (Fim da nota de rodapé).

A professora Sara também esclarece essa distinção ao relembrar sua trajetória, afirmando que, quando

[...] eu comecei, existia já o Instituto Luiz Braille e era um asilo. Não tinha escolaridade. Era só dormitório, refeitório sem escolaridade. E ela [Eva] transmitiu isso para gente, e nós acreditamos que o aluno deficiente visual tinha que estar em sala de aula junto com os outros alunos e que eles eram capazes. Como ela [Eva] passou essa confiança para a gente, assim começamos, em 80, eu comecei a trabalhar (Professora Sara, 2018).

Ao final desse trecho, a professora Sara deixa subtender a importância da gestão e daqueles que se encontram nesses postos para o sucesso do processo de escolarização dos alunos com deficiência visual nas classes comuns. Nesse trecho, a professora destaca a confiança no trabalho, o acreditar no desenvolvimento das possibilidades de aprendizagem de todas e todos os alunos e na determinação de que os alunos com deficiência visual devem estar juntos com os outros alunos no mesmo espaço de aprendizagem.

A professora Rebeca (2018), relatando sobre o município do interior onde ela sempre atuou, afirma que “[...] todos em creches e Educação Infantil, todos aqui. Não tem nenhum aluno que não esteja na escola. É a condição: se não estiver na escola, não está aqui”.¹¹ O “aqui”, a professora está se referindo ao atendimento no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) de instituição, onde, depois de aposentada, ela continua atuando.

Uma das professoras que começaram com a professora Eva, a professora Carla nos conta um pouco de como o trabalho¹² era desenvolvido. Nesse sentido, a professora relembra que “nosso trabalho era itinerante; eu dei aula no município de Vila Velha, Cariacica e aqui em Vitória. [...] duas vezes na semana em Itanguá, duas vezes em Vila Velha, e uma vez em Vitória, era mais ou menos assim”.

11 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA REBECA, **Entrevista concedida a Arneida Coutinho. Vitória, 29 de outubro de 2018.** (Fim da nota de rodapé).

12 (Início da nota de rodapé). A respeito do trabalho docente e de sua precarização, procurar o capítulo 5. (Fim da nota de rodapé).

Por esse relato, percebemos que o trabalho era desgastante, precarizado e dependente das próprias forças. Porém, como assevera a professora Marta, a inclusão dos alunos em sala de aula comum

[...] é uma visão de quem tem respeito pelo outro, de quem se põe no lugar do outro. E isso é que faz toda a diferença. Eu posso ser gestor, mas não estar nem aí para o filhinho do fulano. Meu filho enxerga, meu filho tem escola; se o filho do fulano não tem é problema dele, e não é assim. [...] Estamos trabalhando para atendê-los e não para nos atender (Professora Marta, 2018, grifos nossos).

As professoras pioneiras do Espírito Santo acreditavam nas possibilidades dos alunos, trabalhando no binômio da competência técnica e do compromisso político, tal qual apontado por Saviani (2011).

O que dizem os documentos?

Na perspectiva dessa pesquisa, neste tópico, vamos trazer alguns documentos escritos encontrados nos arquivos localizados por essa pesquisa (Secretaria de Educação, Arquivo Público, Assembleia Legislativa, Conselho Estadual de Educação, entre outros), no diálogo com as entrevistas das professoras e, em vista disso, colocaremos em evidência a relação entre história e memória.

Nesse sentido, no âmbito do Espírito Santo, vigorava, à época do período histórico em tela, a lei nº 2.277, de 30 de janeiro de 1967, que cria o sistema estadual de educação. Nessa lei, existe uma parte que trata exclusivamente “da Educação de Excepcionais”. No seu Art. 133, diz que: “A educação de excepcionais tem por principal escopo integrar o deficiente na comunidade, através de uma assistência médica e psicológica, incluída a orientação profissional” (Espírito Santo, 1967, art.133). Em seguida, o Art. 134 preconiza que “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação e, na impossibilidade de assim ser feita, deverá ser ministrada em: a – classes especiais; b – escolas especiais; e, c – centro de preparação profissional” (Espírito Santo, 1967, art.134).

Percebemos como a educação não está estabelecida como escopo nem os processos ensino e aprendizagem, mas a “assistência médica e psicológica” e inserção da sociedade. O acesso ao conhecimento sequer é citado.

Outra questão, que coaduna com a LDB 4.024/1961, é a realização do processo educacional somente “no que for possível”, não esclarecendo o que seria e como se daria essa avaliação e os critérios para “enquadrar-se no sistema geral de educação”. Sobravam, então, as classes especiais nas escolas comuns, escolas especiais em instituições especializadas e a preparação para inserção no mercado de trabalho.

Sobre o aspecto das escolas especiais, a Lei nº 2.277/1967 estabelecia, em seu art. 136, que “toda iniciativa privada considerada eficiente pelo Conselho Estadual de Educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial, mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (Espírito Santo, 1967, art. 136).

Nesse sentido, a presente legislação reconhece, por um lado, que alguns alunos podem se beneficiar da escolarização dentro da escola, mas, por outro, abre espaço para classes e escolas especiais; espaços que, se não forem bem trabalhados e com limites de atuação, podem gerar formas segregadas de ensino. A parceria do poder público com a ação privada é confirmada no parágrafo único, que afirma: “o Estado poderá aceitar a cooperação de entidades públicas e privadas que visem a amparar o excepcional” (Espírito Santo, 1967, art.136, par. único). O tal amparo viria por meio de “tratamento especial” (sic), “bolsas de estudo”, “empréstimos e subvenções”.

Podemos perceber que a ação pioneira das professoras dos alunos com deficiência visual no estado caminhava na contramão da própria legislação estadual. Inclusive, na contramão da Constituição do estado do Espírito Santo, que seria promulgada mais de 20 anos depois, em 05 de outubro de 1989. Na carta magna estadual, o art. 171 estabelece que “Constitui obrigação dos Poderes Públicos: I - a garantia de educação especial, até a idade de dezoito anos em classes especiais, para a pessoa portadora de deficiência que efetivamente não possa acompanhar as classes regulares” (Espírito Santo, 1989, art. 171), devendo o governo estadual aplicar “percentual dos recursos disponíveis para a educação especial” (Espírito Santo, 1989, art. 171, par. único, inc. IV).

Ainda na década de 1960, mais precisamente em 1969, é promulgada a Lei nº 2.391, de 20 de janeiro, que trata da desconcentração da administração e supervisão de ensino. Em seu art. 2º, § 3º, expressa que “a extensão da escolaridade far-se-á em classes especiais, junto aos grupos escolares ou escolas reunidas” (Espírito Santo, 1969, art. 2º, par. 3º). Mais uma vez, a legislação estadual

confirma a prevalência das classes especiais quando se refere à educação das pessoas com deficiência. Na oportunidade também, no art. 28, são criados 50 cargos de “professor de excepcionais” provavelmente para ocupar essas classes especiais nas escolas comuns ou serem cedidos às escolas especializadas.

Seis anos mais tarde, em 1975, é aprovada a Lei nº 3.043, de 31 de dezembro, que trata da organização administrativa do governo do estado do Espírito Santo. Entre a caracterização do poder executivo no sistema de administração pública estadual, encontra-se a área social na qual está incluída a Secretaria de Educação. No art. 30, entre as atribuições dessa secretaria, compete a educação e assistência aos excepcionais. Chama atenção, nesse artigo, que a assistência se encontra também no âmbito da Secretaria de Educação quando se refere aos “excepcionais”, visto que havia a secretaria específica. Daí, pode-se inferir o lugar de caridade que ocupava a educação das pessoas com deficiência.

A primeira vez em que aparece, entre os documentos encontrados por essa pesquisa, a presença de alunos com deficiência em classes comuns foi em 1977, ou seja, 10 anos após o trabalho da professora Eva ter iniciado. Em um relatório geral da Secretaria de Educação desse ano, assim aparece este fragmento:

4.2.7 Educação Especial

O atendimento ao aluno excepcional ocorreu nas áreas de deficiência de audio-comunicação, visual e mental, sendo a interação desses alunos em classes comuns um objetivo perseguido pela Educação Especial da SEDU, excluindo-se, obviamente, casos de deficiência extrema. Por outro lado, tenta-se imprimir-lhe um cunho científico, através da assistência técnica e diagnóstico médico (Espírito Santo, 1977, p. 2).

Não podemos desconsiderar que, para a época, é um importante avanço, mas alguns detalhes chamam a atenção. O objetivo a ser perseguido é “integração¹³ desses alunos em classes comuns” (Espírito Santo, 1977, p. 2), mas não para todos, excetuando aqueles “casos de deficiência extrema” (Espírito Santo, 1977, p. 2). Ora, quem vai avaliar e dizer para o outro o que é “deficiência extrema”? Aqui, fica explícita a combinação com a visão clínica sobre

13 (Início da nota de rodapé). Termo utilizado na época. Atualmente, especialmente após a Declaração de Salamanca, em 1994, da qual o Brasil é signatário, utiliza-se o termo “inclusão” para se referir à matrícula de alunos com deficiência em classes comuns. (Fim da nota de rodapé).

a pessoa com deficiência, o que é confirmado com as palavras finais: “assistência técnica e diagnóstico médico” (Espírito Santo, 1977, p. 2). Tal combinação marca a educação das pessoas com deficiência desde o início, quando os primeiros “pedagogos” foram os médicos dos hospitais onde esse grupo se encontrava internado buscando a “cura” ou a reabilitação (Jannuzzi, 2012).

Um detalhe foge a esse documento, mas vamos encontrá-lo quando combinado com um outro encontrado no arquivo morto da Sedu. Trata-se do decreto nº 1512, de 30 de janeiro de 1981, que fixa normas sobre a criação de escolas. O detalhe está no art. 17 da presente lei, que autoriza a criação de “classes de educação especial” apenas para o atendimento a “portadores de deficiência mental e áudio-comunicação”. Segue o excerto:

Art. 17 - Poderão ser criadas classes de Educação Especial Destinadas ao atendimento de portadores de deficiência mental e áudio-comunicação, desde que sua necessidade seja expressamente definida pelo órgão próprio da Sedu e se observam: (Espírito Santo, 1981, art. 17).

No trecho acima, não se encontra a autorização para a abertura de “classes de educação especial” para pessoas com deficiência visual, mas apenas para pessoas com “deficiência mental” e o que podemos entender por pessoas surdas quando se diz “áudio-comunicação”. O fato comprova os relatos das professoras de que nunca houve escola especial para pessoas com deficiência visual no Espírito Santo, provavelmente, fruto do convencimento dessas professoras pioneiras.

Considerações finais

Ao final deste capítulo, que buscou fazer o diálogo entre as fontes documentais e as fontes orais em torno do pioneirismo das professoras da educação das pessoas com deficiência visual no Espírito Santo, percebemos que pensar a Educação Especial tendo a classe comum como *locus* privilegiado significa olhar para a educação desse público a partir de uma perspectiva inclusiva e emancipatória. Entre as décadas de 1960 e 1970, as professoras já pensavam assim e suas práticas pedagógicas refletiam essa máxima. Assumir essa perspectiva remete à necessidade de se contrapor às políticas e práticas hegemônicas que nortearam o pensamento da educação à época, quando direcionadas às pessoas com deficiência.

Ao analisarmos a fala das professoras à luz do referencial teórico da pesquisa, vemos a importância do papel ativo do educador para o incremento e sucesso de uma educação escolar desse público, não somente no sentido de executar políticas públicas. O que essas professoras mais fizeram foi elaborar novas políticas públicas com a intenção ou não de “[...] produção direta e intencional, em cada aluno e em todos alunos, do domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos” (Saviani; Duarte, 2012, p. 3). Para além da sala de aula, a atuação dessas professoras possuía a intenção de oferecer autonomia às pessoas com deficiência visual.

Nesse sentido, a escola é o local onde se objetiva, mais claramente, para a população, as políticas públicas na área da educação. É ali que as leis, o direito à educação e as políticas públicas são vivenciadas objetivamente, mas também subjetivamente dentro dos grupos e contexto sociais.

Portanto, a atuação dessas professoras como pioneiras no acesso aos alunos com deficiência visual à sala de aula comum ainda na década de 1960, no estado do Espírito Santo, parte de uma necessidade, ou seja, do compromisso político com a educação desse público, que se concretiza por meio da ação, da vontade, da criatividade e com a finalidade de promover a liberdade a esses alunos.

A inexistência de uma escola especial para alunos com deficiência visual no estado do Espírito Santo é de suma importância, pois vemos que a luta já iniciou sob a perspectiva do que hoje se chama “inclusão”, mas que já a praticavam há mais de 20 anos, antes da Declaração de Salamanca, tida como o marco.

É importante ainda lembrar que tal fato se deu mesmo diante de uma política nacional cravada na legislação que dava margem para o contrário. Dessa forma, vemos, através de fatos, como a memória constituiu as peças fundamentais para o entendimento e construção da história atual desse público no estado.

Ao fim, com as professoras pioneira do Espírito Santo, aprendemos que defender a educação das pessoas com deficiência significa defender a educação escolar como um espaço formativo capaz de receber todas e todos, independentemente de suas necessidades. Em decorrência, devemos conduzi-los no processo de conhecer a si mesmos, de desenvolvimento de suas possibilidades intelectuais e manuais para que possam elaborar a sua própria concepção de mundo.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 jun. 2022.
- BRASIL. **Decreto n. 63.223, de 6 de setembro de 1968.** Promulga a convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1968. Disponível em: <http://www.indigena.mppr.mp.br/modulos/conteudo/conteudo.php?conteudo=52>. Acesso em: 07 mai. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 jun. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 jun. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020.** Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em 07 mai. 2024.
- CARVALHO, José Roberto. **Análise da política educacional para as pessoas com deficiência pós LDB 9.394/96:** a questão do acesso à educação básica. 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- CARDOSO, Fernanda Luísa de Miranda; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. A Campanha Nacional de Educação dos Cegos: uma leitura a partir da imprensa jornalística dos anos 1960 e 1970. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/YpS4ZN6PTC8hrfX5hHCKGNv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 mai. 2024.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). **Lei nº 2.277, de 30 de janeiro de 1967.** Dispõe sobre o sistema de ensino do Estado do Espírito Santo. Vitória, 1967. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI22771967.html>. Acesso em: 8 jul. 2022.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). **Lei nº 2.391, de 20 de janeiro de 1969.** Vitória, 1969. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/es/lei-ordinaria-n-2391-1969-espirito-santo--1969-01-20-versao-original>. Acesso em: 8 jul. 2022.

- ESPÍRITO SANTO (Estado). **Lei nº 3.043, de 31 de dezembro de 1975**. Reforma administrativa do Estado do Espírito Santo. Vitória, 1975. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI30431975.html>. Acesso em: 8 jul. 2022
- ESPÍRITO SANTO (Estado). **Constituição do Estado do Espírito Santo, de 05 de outubro de 1989**. Vitória, 1989. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/coel1989.html>. Acesso em: 8 jul. 2022.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório Geral da Secretaria de Estado da Educação Exercício 1977**. Vitória, 1977.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). **Decreto nº 1512, de 30 de janeiro de 1981**. Fixa normas sobre a criação de escolas. Vitória, 1981.
- FERREIRA, Júlio R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos CEDES**, v.19, n. 46, p.7-15, set. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 set. 2014.
- JANNUZZI, Gilberta de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- MAZZOTTA, Marcos José. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. Prefácio. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p.1-11
- VIGOTSKI, L.S. **Obras completas: fundamentos de defectología**. Cascavel: Edu- noeste, 2019. Tomo V.

CAPÍTULO 4

A formação de professores para a área da deficiência visual: o percurso histórico do estado do ES

Aline de Sousa Rosa

DOI: 10.52695/978-65-5456-089-4.4

Caracterizando o professor e o seu papel na sociedade

Para o senso comum, professores são os profissionais que executam a “simples” tarefa de ensinar a algo a alguém. No entanto, a partir da ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, ser professor adquire maior complexidade e ultrapassa as barreiras do apenas ensinar, adquirindo notória relevância social, visto que ser docente implica na posse do compromisso político e da competência técnica (Saviani, 2019), juntamente com a delimitação dos objetivos e intencionalidade pedagógica do ato educativo. Nessa perspectiva, é preciso que o docente se questione: para que serve ensinar determinada disciplina ou conhecimento aos alunos que estão ali presentes na sala de aula? Que se questione “em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos?” (Saviani, 2019, p. 65).

Ser professor, então, consiste na transformação do saber elaborado em saber escolar, possibilitando a aquisição desses saberes e fornecendo meios para que os alunos os apliquem na prática social cotidiana. Por sua vez, essa transformação é o processo no qual são selecionados, do conjunto do saber sistematizado, os aspectos mais relevantes ao crescimento intelectual dos

alunos. Por sua vez, essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação.

A partir disso, objetivando que as classes populares e subalternas tenham acesso ao saber historicamente produzido, a fim de que esse não seja mais um sinal distintivo entre a elite e classe operária, faz-se necessária a ampla socialização desses conhecimentos a fim de que eles também sejam posse e façam parte da cultura popular, aquela que o povo domina. A função de socializar o saber, sobretudo nas classes subalternas, implica na emancipação dos sujeitos rumo a uma sociedade mais justa e igualitária.

É nesse quadro que a educação escolar se situa. E os professores tanto podem integrar-se, ainda que não intencionalmente, na luta de classes da burguesia desempenhando o papel de contornar acidentes da estrutura, de impedir que as contradições estruturais venham à tona, de segurar a marcha da história, de consolidar o status quo, quanto podem desempenhar o papel inverso de, a partir dos elementos de conjuntura, explicitar as contradições da estrutura, acelerar a marcha da história, integrando-se na luta de classes do proletariado e contribuindo, assim, para a transformação estrutural da sociedade (Saviani; Duarte, 2013, p. 27).

Isso porque, na sociedade na qual nos encontramos, marcada pela divisão em classes com interesses contrastantes, a educação move-se na perspectiva da luta de classes, seja na superação das desigualdades no acesso aos bens culturais e nos conceitos científicos, seja na manutenção dessas desigualdades. Dessa forma, “[...] o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno” (Saviani, 2003, p. 65) por meio da apropriação deste do conhecimento produzido historicamente no conjunto dos homens, o que possibilitará uma análise ampla da sua realidade, permitindo que o aluno atue sobre ela de maneira crítica, consciente e responsável, pois “o professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno” (Saviani, 2003, p. 65).

Dessa forma, para a construção de um ato educativo revolucionário e comprometido com o direito à educação, as práticas educativas não se interessam por secundarizar os conhecimentos científicos, de modo a não desconsiderar a primordial tarefa de difusão dos conteúdos escolares. Essa tarefa

torna-se fundamental para a escola, pois se considera que “uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais” (Saviani, 2018, p. 14). Isso implica diretamente no acesso por todos os estudantes, sem distinção, aos conteúdos escolares.

A formação inicial e continuada de qualidade é essencial ao trabalho executado pelo docente, porque, “ao adquirir competência, o professor ganha também condições de perceber, dentro da escola, os obstáculos que se opõem à sua atuação competente” (Saviani, 1991, p. 33). Em outras palavras, o professor torna-se melhor capacitado para atuar na realidade em que está inserido, que se materializa na vontade de fazer algo na escola e no uso de novas técnicas e metodologias de ensino.

Além disso, a partir de melhor compreensão da realidade escolar, Saviani (2018) afirma que, com o uso de uma pedagogia articulada com os interesses populares, essa valorizará a escola que não está indiferente ao que ocorre em seu interior e, portanto, estará empenhada em seu bom funcionamento, de modo que estará interessada em métodos de ensino eficazes, pois os docentes estarão pautados na vinculação entre educação e sociedade.

Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos

e experiências que detenham, a sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (Saviani, 2018, p. 79-80).

Dessa forma, o papel dos professores consiste em dominar e transmitir aos seus alunos o conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas (Saviani; Duarte, 2015, p. 165), pois a aquisição dos bens culturais não ocorre da mesma forma para todos os homens; “daí a importância de um posicionamento em defesa da classe trabalhadora” (Marsiglia, 2011, p. 35).

Esse processo será realizado através da mediação, “porque o professor, enquanto alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar essa apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente” (Saviani, 2013, p. 122), proporcionando a apropriação da cultura intelectual e material, que consiste em um elemento essencial à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a psicologia histórico-cultural coaduna com essas premissas levantadas pela pedagogia histórico-crítica e reforça que “o educador, enquanto parceiro mais experiente, é aquele que faz a mediação da criança com o mundo de forma intencional, buscando as máximas possibilidades de desenvolvimento do indivíduo” (Marsiglia, 2011, p. 36). Isso contribui para uma educação emancipadora do indivíduo, porque “o processo pedagógico permitiria que, no ponto de chegada, o aluno se aproximasse do professor, podendo, também ele, estabelecer uma relação sintética com o conhecimento da sociedade” (Saviani, 2013, p. 122).

Dessa forma, o docente, enquanto mediador da relação entre conhecimento científico e os alunos, teria o seu processo pedagógico comprometido com a democratização do saber sistematizado nas classes subalternas e com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) dos alunos (memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção), sendo, portanto, o ator responsável pela criação de zonas de desenvolvimento iminente.

Além disso, ser professor, a partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, implica diretamente na convicção

de que todos podem aprender, alunos com ou sem deficiência, e se desenvolver em sua integralidade através da mediação com parceiros mais experientes. Daí surge a defesa pela presença do aluno com deficiência visual na sala de aula comum, onde esse se beneficiará das aprendizagens realizadas no coletivo, juntamente com a socialização somada à certeza de que as barreiras impostas pelo plano biológico podem ser superadas através da apropriação da cultura e do conhecimento científico.

Cabe salientar que, partindo desses pressupostos, o aluno é compreendido de maneira integral e ampla, visto que a história de vida dele é levada em consideração na constituição do sujeito, de forma que o plano social pode configurar-se em caminhos alternativos para as deficiências primárias.

Exemplificando, um aluno cego possui, como deficiência primária, a falta de sua visão. Contudo, os meios alternativos para a sua aprendizagem consistem na aquisição do braille, que propiciará a leitura e escrita, o uso de leitores de tela, uso de recursos táteis, entre outros. Para o aluno com baixa visão, os caminhos alternativos consistem no uso de material ampliado, caderno com linhas espaçadas, materiais disponíveis em audiobook, entre outros.

A formação de professores para deficiência visual no território espírito-santense: as entrevistas e os documentos legais

Para a reconstrução dessa história, isto é, da educação das pessoas com deficiência visual, foi precisa a realização de uma ampla pesquisa responsável pelo levantamento e análise de documentos oficiais oriundos do Conselho Estadual de Educação (CEE-ES), da Assembleia Legislativa do Espírito Santo (Ales), da Secretaria de Educação (SEDU), da Biblioteca Pública do Estado do Espírito Santo e da Hemeroteca. Em conjunto, foram utilizadas também entrevistas de história oral com professoras pioneiras no atendimento aos alunos com deficiência visual no estado.

Cabe destacar que, no plano nacional, estávamos vivendo na década de 1960, ano que inicia o recorte da pesquisa, a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), responsável por afirmar que a educação é um direito de todos e por incluir, do ponto de vista legal, pela primeira vez, alunos com deficiência na sala de aula regular: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961).

Nesse contexto, conforme a referida legislação, “o ensino normalmente tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância” (Brasil, 1996). Portanto, a formação docente no Brasil estava ancorada nos cursos normais de grau ginásial, isto é, realizado de maneira integrada com o Ensino Médio. No ano seguinte, 1967, é sancionada a Lei nº 2.277, que dispõe sobre o Sistema de Ensino no Estado do Espírito Santo, no qual afirma que:

Art. 92 - O ensino normal tem por objetivo:

I – promover a formação, o aperfeiçoamento e a especialização do pessoal docente necessário às escolas primárias e normais;

II – habilitar administradores escolares, orientadores e supervisores destinados às mesmas escolas;

III – desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (Espírito Santo, cap. III, art. 92, inc. I, II, III, 1967).

Além disso, a mesma lei advoga que a formação docente se dará em curso normal e no magistério, não havendo ainda formação específica para a Educação Especial, somente para os cargos de gestão e orientação escolar. Já a Lei nº 2.391 aponta para a existência de classes especiais e que a seleção de professores para as classes referidas se fará, exclusivamente, entre professores normalistas especializados (Espírito Santo, 1969), não especificando, contudo, qual o tipo de especialização exigida. No mesmo ano, é implantado o Programa de Atendimento ao Deficiente Visual, inicialmente em classes especiais, sendo substituído posteriormente pelo atendimento itinerante.

Em paralelo, cabe salientar que a década de 1960 foi marcada no país pela Campanha Nacional de Educação de Cegos, pois, através de reportagens obtidas por meio da Hemeroteca, nota-se que a referida campanha estava ocupada de formar professores de Educação Especial na área da deficiência visual, isso porque se ofertava ensino de Braille em Minas Gerais e se concediam bolsas de estudos para os cursistas do curso de especialização em ensino de cegos em São Paulo, com a exigência de que o aluno voltasse para o estado de origem e difundisse as técnicas aprendidas.

Nesse sentido, as primeiras professoras formadas para o atendimento aos alunos com deficiência visual no estado se especializaram através de cursos ofertados em outros estados, como a professora Eva¹ que realizou o curso em São Paulo pela Campanha Nacional de Cegos, recebendo bolsa e, posteriormente, voltando ao Espírito Santo:

EVA: Não... Para começar, foi aqui... comecei nessa classe especial... aí, depois, vieram outras professoras. Elas também fizeram cursos fora... houve curso no Belém do Pará... houve curso em Salvador... e todas elas fizeram com bolsa de estudo da Campanha de Educação de Cegos, né? Carla mesma fez o curso em Salvador... Clara fez o curso em Salvador... Eleonora fez o curso em Salvador... agora tem uma menina de Cachoeiro que o Marcos chegou... foi o primeiro aluno dela... ele morava em Castelo e ia para Cachoeiro estudar... foi Sueli, mas essa menina casou lá em Belém... fez o curso lá e ficou por lá...ela lecionou, acho, um ano em Cachoeiro (Professora Eva, 2016).

Além do mais, a campanha possuía cinco objetivos, sendo dois desses a criação de um curso especializado optativo junto às escolas normais; e a realização de simpósio de Educação Especial em Brasília, responsável pela propagação dos ideais de educação da época para os estados, sendo esse, inclusive, o momento no qual a professora Eva participa e retorna ao estado trazendo consigo contribuições e materiais relativas à área. Além disso, desenvolviam-se, também através da campanha, o I e o II Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais, ambos realizados em São Paulo e responsáveis pela discussão de práticas pedagógicas, ensino de matemática, organização da Educação Especial, entre outros assuntos correlatos.

Nessa mesma época, foram formadas as professoras Dora,² em São Paulo, pela Fundação Dorina Nowill; Carla,³ em Salvador, pela Secretaria de

1 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA EVA. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti e Douglas Christian Ferrari de Melo.** Vitória, 06 set. 2016. (Fim da nota de rodapé).

2 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA DORA. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti e Douglas Christian Ferrari de Melo.** Vitória, 06 set. 2017. (Fim da nota de rodapé).

3 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA CARLA. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti e Douglas Christian Ferrari de Melo.** Vitória, 21 set. 2018. (Fim da nota de rodapé).

Educação, por convite da Eva; Eva, em São Paulo, pela Campanha Nacional de Cegos; Jade,⁴ em São Paulo, no Hospital das Clínicas; e Jacira, no próprio estado, em curso via supletivo, tendo como professoras “Eva, Dora, Larissa e tinha um pessoal da UFES que dava aula lá, de português” (Professora Janice,⁵ 2017). Todas com bolsa, inaugurando a primeira geração de docentes especializadas no atendimento ao aluno com deficiência visual.

A partir da década de 1970, é possível vislumbrar mais atenção concedida, por parte do estado do Espírito Santo, à formação de professores para a área da Educação Especial, isso porque, mediante a promulgação da segunda LDBEN, a licenciatura já começa a aparecer nas legislações e nota-se o estímulo para a formação continuada de professores: “Art. 38. Os sistemas de ensino estimulam, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação” (Brasil, Cap V, art. 38, 1971). Contudo, ainda não é delimitada nenhuma formação específica para o atendimento relativo à Educação Especial.

No âmbito do estado do Espírito Santo, a Lei nº 2.568/1971 demonstra a existência de cargos de “professores de excepcionais” (Espírito Santo, 1971b). No mesmo ano, é criado o Instituto de Educação de Vitória, através da Lei 2.561/1971, possuindo, entre suas finalidades, a de “formar e aperfeiçoar professores primários, de classe e especializados, administradores e orientadores de educação primária, professores de curso normal e outros especialistas previstos em lei” (Espírito Santo, 1971a), configurando-se num *locus* responsável pela oferta de curso de formação inicial e de aperfeiçoamento e especialização de professores primários.

Contudo, apesar desses avanços prescritos em documentações legais, nesse mesmo ano, a professora Rebeca⁶ é formada no curso de deficiência visual em Belém do Pará, a convite da Eva, e fica responsável por fornecer atendimento aos alunos em Cachoeiro de Itapemirim, no Sul do estado, relatando precariedade no serviço ofertado: “Foi difícil porque não tínhamos recursos e nem

4 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA JADE. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniattie Mariana Saturnino de Paula**. Vitória, 13 mai. 2018. (Fim da nota de rodapé).

5 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA JANICE. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti e Douglas Christian Ferrari de Melo**. Vitória, 18 nov. 2017. (Fim da nota de rodapé).

6 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA REBECA. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti**. Vitória, 28 out. 2018. (Fim da nota de rodapé).

material necessário. A Secretaria de Educação não enviou nada que pudesse facilitar um trabalho com qualidade e motivação” (Professora Rebeca, 2018).

Mediante as dificuldades ainda presentes na educação de alunos cegos ou com baixa visão, o Plano Estadual de Educação, proveniente da Secretaria de Educação, apresenta, entre seus objetivos: a ampliação do atendimento aos alunos com deficiência na rede estadual de ensino; a promoção da qualificação de recursos humanos nas áreas específicas da Educação Especial sob a justificativa da falta de pessoal docente especializado para atender os 2.103 alunos com deficiência visual matriculados nas séries iniciais do 1 grau. O documento deixa evidente que “um exame da situação atual nos leva a concluir que o atendimento ao excepcional é parcial, não apresentando resultados quantitativos nas três áreas de excepcionalidade atendida: mental, audiocomunicação e visual (Espírito Santo, 1979). Ainda segundo o Plano Estadual,

Há ausência de uma infraestrutura técnico pedagógica para desenvolvimento da educação especial. O **exercício da função técnico pedagógica está limitado à ação direta e indireta de uma equipe central e que concentra, basicamente, suas atividades na área da Grande Vitória**. É ainda limitado o número de professores com especialização (77 na rede oficial e 70 na rede particular), cuja formação é bastante diversificada, em cursos que variam de 264 a 1.600 h/a após a conclusão do curso de habilitação para o magistério ao nível de 2 grau. Acresce, a essa circunstância, a inadequação das instalações e equipamentos das classes especiais (Espírito Santo, 1977, grifos nossos).

Diante do contexto de insuficiência do atendimento prestado aos alunos com deficiência, o Plano Estadual de Educação aponta para a necessidade de “Atualização de Professores de Educação Especial e treinamento de novos professores” (Espírito Santo, 1977). Cabe ressaltar a responsabilidade do poder público com “a educação e assistência aos excepcionais”, que são impostas através da Lei nº 3.043 e se tornam foco de atenção no período da década de 1970, expressas de forma palpável através dos debates que permeavam os Pareceres 106/70 (E.CEE 26) do Conselho Estadual de Educação no que tange ao currículo do curso normal e a inserção de disciplinas acerca da “Educação do Excepcional”.

O Parecer 99/76 (E.CEE.09), apesar de apresentar como diagnóstico e justificativa o grande quantitativo de alunos com DV que não recebem atendimento, trata-se da aprovação de cursos de formação continuada na área da deficiência “mental e auditiva”. No mesmo ano, o Parecer 69/79 (E.CEE.12) trata de um projeto de capacitação de recursos humanos a nível de estudos adicionais para a educação especial, com carga horária de 738 horas e 90 vagas, sendo 50 para deficiência mental, 30 para deficiência auditiva e apenas 10 para a área da deficiência visual.

Mediante o pouco quantitativo de vagas ofertadas, notamos a ausência mais específica e direta do estado visando garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência visual aos recursos e profissionais necessários, visando assegurá-las como pessoas de direitos, favorecendo seu processo de escolarização (Rimolo; Melo, 2021).

Outra importante característica das formações de professores destinadas à Educação Especial no estado do Espírito Santo é a presença de ampla carga horária dos cursos ofertados, por vezes adquirindo titulação de especialização, e a oferta de bolsas de estudo como proveito no Parecer 87/79 (E.CEE.13). Esse se relaciona ao projeto de capacitação de recursos humanos para Educação Especial, exercício 1980, no qual apresenta a seguinte definição: “c) valor da bolsa: CR\$ 2.240,00 pagos em duas parcelas de igual valor” (Espírito Santo, 1979). Esse fator, já mencionado pelas entrevistadas, trata-se de um incentivo de formação de professores na respectiva área, colaborando para ampliação do atendimento ofertado aos alunos com deficiência visual no estado.

A década de 1980 esteve marcada pela promulgação da Constituição Federal, responsável por decretar a educação enquanto um direito público e subjetivo de todos e advogar acerca do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). No ano seguinte, foi sancionada a Lei nº 7.853, responsável por inferir a seguinte medida: “f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (Brasil, 1989). Nessa perspectiva, ampliavam-se os ideais relacionados à educação inclusiva e, portanto, à defesa do aluno com deficiência na sala de aula regular. Diante desse cenário, nota-se a necessidade de uma legislação que valorize e especifique o trabalho profissional que atue nessa

área, ampliando as oportunidades e atuação e os recursos que podem ser utilizados para favorecer o atendimento aos alunos (Rimolo; Melo, 2021).

No ano anterior à promulgação da Constituição Cidadã, é realizado o pedido de criação do departamento de Educação Especial, junto à secretaria de Educação e Cultura, tendo como jurisdição administrativa o desenvolvimento e a promoção da Educação Especial a alunos superdotados e com deficiência física, intelectual, auditiva e visual, além de promover assistência técnico-pedagógica e diretrizes e normas às escolas e classes especiais, realização de levantamento da necessidade de vagas e atividades correlatas (Espírito Santo, 1987). Contudo, apesar desses avanços por força da lei, a professora Débora,⁷ que tem deficiência visual, relata dificuldades para ser aceita no curso de magistério do instituto de educação, visto que:

Antigamente, para entrar ali no Instituto de Educação, tinha que fazer uma prova, e eu fiz a prova, passei, mas eles me chamaram e me pediram para fazer essa opção. E eu falei que não... que eu queria fazer magistério... até porque eu me espelhava muito na Eva. Eu sempre tive a Eva como minha referência e ela, como professora, eu achava o máximo. Aí, o que aconteceu...eu entrei com o pedido na Secretaria de Educação. Aí, fui ao setor de Educação Especial, e a Eva, que, na época, era chefe, fez um documento. A Eva achava um absurdo a escola tomar esse tipo de atitude. Aí, enfim, me aceitaram no curso magistério (Professora Débora, 2018).

Através desse fragmento da entrevistada, nota-se a relevância dos professores especializados na vida dos alunos com deficiência, contribuindo para que esses prossigam nos estudos, e da necessidade de os cargos de gerência serem ocupados por profissionais que acreditam na inclusão e que estejam comprometidos com o cumprimento das legislações e, portanto, zelando pela garantia de direitos das pessoas com deficiência.

Além disso, é estabelecida, como umas das metas, a especialização de professores na área da Educação Especial através de convênio firmado com a Universidade Federal do Espírito Santo (Espírito Santo, 1986). Na instituição,

7 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA DÉBORA. **Entrevista concedida a Douglas Christian Ferrari de Melo**. Vitória, 27 set. 2018. (Fim da nota de rodapé).

possivelmente, a professora Rute⁸ realizou curso em DV na mesma década através da Universidade Federal do Espírito Santo, onde “...a Eva que dava aula...” (Professora Damaris, 2018). Na mesma época, a professora Patrícia⁹ foi formada pelo antigo SETAPES localizado em Vitória-ES, sendo alocada no setor de braille da biblioteca pública entre 1989 e 1990.

A necessidade de ampliação das ações referentes à formação continuada se expressa através de diagnóstico realizado pelo relatório anual referente ao ano anterior, 1985, que afirma que foram matriculados 52 alunos com deficiência visual na rede de ensino público estadual e, apesar do cenário referente à escassez de professores capacitados, no presente documento, só há menção a cursos de formação continuada na área da “audiocomunicação” e para “deficientes mentais educáveis”. (Espírito Santo, 1985). Anteriormente, em 1983, o Parecer 210/83, relativo ao plano de trabalho anual da Educação Especial, aprova o “Projeto Melhoria de Qualidade da Educação Especial”, responsável por:

- a. melhorar o atendimento a 12 alunos deficientes visuais e de visão subnormal que cursam o 2. grau, de um total de 48 atendidos por 10 professores itinerantes.
- b. Treinar 10 professores para esse atendimento, nas disciplinas de matemática, física e química;
- c. equipar um salão de recursos com máquinas comuns de datilografia, portáteis (Espírito Santo, 1983).

De modo geral, em território capixaba, o que se pode notar é a redução de resoluções e pareceres do CEE-ES em relação aos projetos de formação continuada, bem como dos debates acerca da formação inicial de professores, um panorama que se acentua nas décadas seguintes devido à municipalização do ensino, que resulta na pulverização do atendimento à Educação Especial no estado.

A década de 1990 é marcada por maior exigência de formação adequada expressa em forma de lei para o trabalho com alunos com deficiência visual. A Lei nº 4.327, de 08 de janeiro de 1990, afirma que: “Para atuação no ensino

8 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA RUTE. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti e Douglas Christian Ferrari de Melo.** Vitória, 26 jun. 2018. (Fim da nota de rodapé).

9 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA PATRÍCIA. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti e Douglas Christian Ferrari de Melo.** Vitória, 12 mai. 2018. (Fim da nota de rodapé).

pré-escolar e no atendimento à educação especial, exigir-se-á especialização para a modalidade de ensino obtido em curso específico credenciado pelo sistema de Ensino” (Espírito Santo, cap. V, art. 10, inc. III, 1990).

Nesse início de década, a professora Noemi¹⁰ foi fazer curso junto com a professora Rute, a convite da professora Damaris:¹¹ “A Damaris tinha a intenção de montar um núcleo de professores da área de DV para trabalhar com os alunos com deficiência visual” (Professora Rute, 2018). Esse cenário pode ter sido resultado do contexto nacional que apontava para a promulgação da LDBEN 1996, responsável por advogar que os sistemas de ensino possuem como dever assegurar aos educandos com deficiência: “[...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, cap. V, art. 59, inc. III, 1996).

A Ufes aparece novamente enquanto categoria de análise nas entrevistas demonstrando a relevância social da instituição na formação de professores para a área da deficiência visual, pois a entrevistada Ester¹² relata: “Fiz um curso na UFES, em 1990, de 6 meses, para trabalhar com alfabetização, mas não fui atuar logo em seguida” (Professora Ester, 2018). E complementa, informando: “Fui incentivada a começar a atuar pela diretora Damaris. Comecei trabalhando como itinerante, indo a várias escolas” (Professora Ester, 2018). No mesmo curso, no qual Eva lecionou, também foram formadas as professoras Helena¹³ e Marta.¹⁴

Nessa perspectiva de maior exigência de formação específica para o atendimento aos alunos com deficiência, podemos perceber a expansão gradativa dos cursos de formação para o interior do estado. O REP DAT SEDU

10 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA NOEMI. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti e Douglas Christian Ferrari de Melo.** Vitória, 28 jun. 2018. (Fim da nota de rodapé).

11 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA DAMARIS. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti e Douglas Christian Ferrari de Melo.** Vitória, 14 dez. 2018. (Fim da nota de rodapé).

12 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA ESTER. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti e Douglas Christian Ferrari de Melo.** Vitória, 15 out. 2018. (Fim da nota de rodapé).

13 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA HELENA. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti e Douglas Christian Ferrari de Melo.** Vitória, 06 set. 2016. (Fim da nota de rodapé).

14 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA MARTA. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti e Mariana Saturnino de Paula.** Vila Velha, 20 jul. 2018. (Fim da nota de rodapé).

N 022\96 trata da realização de um curso em deficiência visual, em Viana, para professores efetivos e estáveis da rede estadual de ensino, contando com “alimentação pernoite para 35 cursistas, durante 22 dias, facilitando a estadia, diminuindo as despesas, diminuindo despesas da SEDU, com diárias e bolsas” (Espírito Santo, 1996b).

No mesmo ano, dos 72 municípios do ES, apenas 12 eram atendidos por serviços relativos à deficiência visual (Espírito Santo, 1996a). Em 1998, para ser admitido como professor do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às pessoas com Deficiência Visual – CAP DV,¹⁵ como previsto em documento oficial, era preciso que esse fosse habilitado na área de deficiência visual, com domínio em simbologia braille; experiência e velocidade no manuseio da máquina de datilografia braille; curso de especialização na área de deficiência visual, com carga horária mínima de 180h, entre outros requisitos.

Além disso, os professores selecionados frequentaram um curso específico para esse fim, promovido pela SEESP\MEC, em 1998. Os debates acerca do currículo de formação inicial foram retomados, e ficou restabelecida enquanto objetivo, através do Programa Estadual de Educação Especial, “a inclusão de disciplinas relativas à educação especial nos currículos dos cursos de formação para o magistério” (Espírito Santo, 1996), juntamente com “criação de cursos de preparação de pessoal especializado na educação ligada às diferentes áreas da deficiência” (Espírito Santo, 1996c).

Na mesma perspectiva, a Lei nº 5 228, de 31 de maio de 1996, que dispõe sobre a política estadual apoio às pessoas portadoras de deficiências e dá outras providências, objetiva o “incentivo à formação de recursos humanos para a educação especial, à saúde e à reabilitação da pessoa portadora de deficiência” (Espírito Santo, art. 3, inciso VII, 1996).

Por fim, adentrando na década dos anos 2000, averiguamos que as professoras formadas nas décadas anteriores e em outros estados continuam ampliando o acesso ao saber no que tange à educação da pessoa com deficiência. O Relatório da SEDU sobre a realização do curso de capacitação de professores em deficiência visual, que possui 200 horas, apresenta como técnicos responsáveis pelo planejamento e execução as professoras Larissa, Marta,

15 (Início da nota de rodapé). Localizado na escola Carlos Xavier Paes Barreto em Vitória-ES. (Fim da nota de rodapé).

Rute e Sara. Das aulas, realizadas entre 18 de abril e 25 de maio de 2021, 176 foram presenciais. Houve 16 horas de estágio supervisionado.

Além disso, as docentes também ministraram aulas de Psicomotricidade, Sistema Braille Integral, código de matemática unificado, visão subnormal, adaptação de materiais didáticos, estimulação, Atividade de Vida Diária e estágio supervisionado (Espírito Santo, 2001). Em 2006, foi publicada, no Diário Oficial, a Resolução nº 1286/2006 do CEE-ES, responsável por reafirmar a responsabilidade das instituições de ensino públicas e privadas em assegurar aos alunos com deficiência:

II - professores com especialização em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como capacitação permanente a professores do ensino regular, visando à integração dos educandos com necessidades especiais nas classes comuns (Espírito Santo, 2006, cap. IV, art. 138, inc. II, 2006).

Em 2008, ano da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que afirma que “para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.” (Brasil, 2008, p. 17), foi encaminhado à Subsecretaria de Gerência de Educação Básica e Profissional o pedido de realização de curso numa perspectiva inclusiva. A iniciativa foi destinada a servidores que iriam atuar como professores especializados que iriam atuar como professores especializados na área de deficiência visual, favorecendo o ensino e aprendizagem do educando cego e com baixa visão. O curso foi autorizado no mesmo ano, com carga horária de 120 horas, sendo 80 h presenciais e 40h não presenciais, nas quais o professor cursista deveria ser substituído por profissionais em designação temporária em caráter efetivo, visto que, após o término do curso, o aluno deveria assumir sala de recurso ou atendimento itinerante (Espírito Santo, 2008).

Retomando os principais pontos dessa história

A década de 1960 marca os primeiros passos, ainda que lentos, em direção à formação de professores para a área da Educação Especial no estado do Espírito Santo. Destaca-se a iniciativa de um pequeno grupo de docentes formadas,

em grande parte, por meio do curso normal ou magistério que, posteriormente, especializam-se em outros estados devido à falta de cursos específicos no ES e retornam não só buscando os alunos com deficiência visual e os inserindo na sala de aula regular, mas também atuando na socialização do saber adquirido acerca da educação da pessoa com deficiência visual e estimulando suas colegas de trabalho a também ingressarem na respectiva área.

Diante da falta de uma política educacional sólida para o atendimento a esses alunos, a iniciativa individual dessas professoras consiste num marco para educação numa perspectiva inclusiva, à medida que os alunos são inseridos diretamente na sala de aula regular. A ausência de uma escola especial para alunos cegos e com baixa visão também contribuiu para esse aspecto, de modo que esse público não estava segregado em instituições especializadas.

Na década posterior, nota-se grande avanço no incentivo à formação de professores. O debate acerca da formação inicial e continuada sofre uma efervescência no âmbito legal, contudo o estado só irá colher esses frutos a partir de 1980, quando as entrevistas evidenciam grande quantidade de professoras sendo formadas nessa época.

Entre 1990 e 2000, temos grandes avanços do ponto de vista legal. Contudo, ao mesmo tempo que a formação específica para o exercício na Educação Especial passa a exigir maior grau de especialização na área de deficiência visual, o incentivo por parte do estado, através da oferta de cursos de ampla carga horária, presença de professor substituto e bolsas, vai diminuindo.

Mediante essa história aqui contada, resta agora debruçarmo-nos acerca de novos questionamentos: naturalmente, grande parte das entrevistadas já se encontram aposentadas. Dessa forma, quem está formando novos professores especialistas em deficiência visual? Onde estão esses alunos? Antes, as entrevistadas buscavam-nos em suas casas e os levavam para a escola; agora, quem é que faz?

Nessa perspectiva, nota-se o importante papel desempenhado pelas professoras entrevistadas de se tornarem agentes de socialização do saber aprendido em outros estados e de incentivadoras de suas colegas de trabalho a também ingressarem na área por meio dos cursos ofertados pelo estado do Espírito Santo, contribuindo para a ampliação de profissionais capacitados na educação da pessoa com deficiência visual.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 set. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1 set. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 25 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm?=&undefined. Acesso em: 1 set. 2024.
- CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE CEGOS. **Hemeroteca Digital**, [S.l.], [s.d.]. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1aqqpDCJY1zOT-gL2YYXkVte_gxROfseG7/view. Acesso em: 26 dez. 2022.
- CEGOS: CINCO OBJETIVOS NO PROGRAMA DA CNEC. **Hemeroteca Digital**, [S.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1VsjmH-krd4smQD-CDE8WM6a5-5EM4pJcM/view>. Acesso em: 26 dez. 2022.
- EDUCAÇÃO DOS CEGOS. **Hemeroteca Digital**, [S.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1OgJUPbS6DCXg3MLzUyWhzN7IdVEEo8-4/view>. Acesso em: 26 dez. 2022.
- ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 2.277, de 30 de janeiro de 1967**. Dispõe sobre o sistema de ensino do Estado do Espírito Santo. Vitória, ES: Diário Oficial do Estado, 1967. Disponível em <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI22771967.html?identificador=37003100350034003A004C00>. Acesso em: 15 set. 2022.
- ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 2.391, de 20 de janeiro de 1969**. Dispõe sobre a desconcentração da administração e supervisão de ensino. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, 1 fev. 1969. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/es/lei-ordinaria-n-2391-1969-espírito-santo->. Acesso em: 1 set. 2024.
- ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 2.561, de 01 de fevereiro de 1971**. Cria o Instituto de Educação de Vitória. Vitória, ES: Diário Oficial do Estado, 1971a. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI25611971.html?identificador=37003400360036003A004C00>. Acesso em: 15. set. 2022.
- ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 2.568, de 03 de fevereiro de 1971**. Altera a escala de padrões previsto na Lei nº 2.505, de dezenove de fevereiro de 1970. Vitória, ES: Diário Oficial do Estado, 1971b. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI25681971.html?identificador=37003400370033003A004C00>. Acesso em: 15. set. 2022.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 3.043, de 31 de dezembro de 1975.** Reforma administrativa do Estado do Espírito Santo. Vitória, ES: Diário Oficial do Estado, 1975. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI30431975.html?identificador=37003900340038003A004C00>. Acesso em: 15 set. 2022.

ESPÍRITO SANTO (estado) Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 106/70.** Noções sobre educação de excepcional: encaminha currículo para o curso de formação de professores. 1970. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/10bierFsFsz6cmVcLHQbWvvRF9awPrjFg/view>. Acesso em: 15 set. 2022.

ESPÍRITO SANTO (Estado). CEE. **Parecer nº 99/76.** SEDU – projeto de capacitação de recursos humanos para a educação especial. 1976. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/10bierFsFsz6cmVcLHQbWvvRF9awPrjFg/view>. Acesso em: 15 set. 2022.

ESPÍRITO SANTO. CEE. **Parecer nº 87/79.** Projeto de Capacitação de recursos Humanos para educação especial a nível de Estudos Adicionais - exercício 79/80. 1979b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/10BuRuqXcVsmx29VLT-WTzGxN7R7NcaDZe/view>. Acesso em: 15 set. 2022.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação.** Vitória: [s.n.], 1977.

ESPÍRITO SANTO. CEE. **Parecer nº 69/79.** Projeto de Capacitação de recursos Humanos – Curso de formação de professores de educação especial a nível de Estudos Adicionais – exercício 79/80. 1979a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1u3OdAm2nNe98y7sugw-LxqKkJLA1PHE5/view>. Acesso em: 15 set. 2022.

ESPÍRITO SANTO. CEE. **Parecer nº 210/83.** Plano de Trabalho Anual da Educação Especial - 1983. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1H84UNDCFD4PFGXzei5F7a6eaYK3f7aQ9/view>. Acesso em: 15 set. 2022.

ESPÍRITO SANTO. **Relatório 1985.** Vitória: Secretaria de Estado de Educação e Cultura, 1985. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Tg8sP224gNdrZ-8VB8vafJBtk5YCUxDTR/view>. Acesso em: 15 set. 2022.

ESPÍRITO SANTO (Estado). CEE. **Parecer nº 165/86.** Reformulação do Plano de Aplicação de Recursos do SE\QE\86. 1986. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1PKvyTatGovKZZWlGdncnlqaDccPuGN24/view>. Acesso em: 15 set. 2022.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Secretaria de Educação. Ofício OF\GAB\SEDU\N 825/87, de 11 de novembro de 1987.** Pedido de criação do Departamento de Educação Especial. Vitória, ES: [s. n.], 1987.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Vitória, ES: Diário Oficial do Estado, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 15. set. 2022.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 4.327, de 8 de janeiro de 1990**. Vitória, ES: Diário Oficial do Estado, 1990. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI43271990.html?identificador=39003200340032003A004C00>. Acesso em: 15 set. 2022.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 5.228, de 31 de maio de 1996**. Dispõe sobre a política estadual de apoio às pessoas portadoras de deficiências e dá outras providências. Vitória, ES: Diário Oficial do Estado, 3 jun. 1996a. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI52281996.html>. Acesso em: 1 set. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Ofício Circular REP DAT SEDU nº 022/96**. Vitória, ES: [s.n.], 1996b.

ESPÍRITO SANTO. **Projeto de Lei nº 56/96, de 11 de março de 1996**. Autoriza o poder executivo a criar o programa estadual de educação especial. Vitória: Assembleia Legislativa, 1996c. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1E4H7142DsGAPmGDExuQMTHE0liHIIFoe/view>. Acesso em 15 set. 2022.

ESPÍRITO SANTO (estado). Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 1286, de 29 de maio de 2006**. Fixa normas para a educação no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo. Diário Oficial do Estado, Vitória, ES, 29 maio 2006. Disponível em: <https://cee.es.gov.br/Media/cee/Leis/res.1286.atualizada.pdf>. Acesso em: 1 set. 2024.

ESPÍRITO SANTO. CEE. **Parecer nº 1286\2006**. Fixa Normas para a Educação no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo. 2006. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Urm7w2ePMp3VTmWKGxMt5W8oAiI4ymFV/view>. Acesso em: 15 set. 2022.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática Pedagógica Histórico-Crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 1 ed. 2011.

PROFESSORES MINEIROS APRENDERÃO BRAILLE. **Hemeroteca Digital**, [S. l.], [s.d.]. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1l2KPMoXmp5QM2_av-ZPduxkDumqtoQG0G/view. Acesso em: 26 dez. 2022.

RIMOLO, Annelize Damasceno Silva; MELO, Douglas Christian Ferrari de Melo. **Produção de Materiais Didáticos para alunos com Baixa Visão: Um Olhar Etnográfico**. 1 ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Autores Associados, Edição comemorativa. Campinas, SP: 2008.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Revista Germinal: Marxismo e Educação**, /S. l./, v. 5, n. 2, p. 25–46, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697>. Acesso em: 1 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, João Carlos. **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes**: o papel dos professores. São Paulo: Cortez, 2013

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, João Carlos. **Educação e formação**: o debate atual. São Paulo: Cortez, 2015.

CAPÍTULO 5

Reflexões acerca das condições de trabalho docente

Aline de Sousa Rosa

DOI: 10.52695/978-65-5456-089-4.5

O que quer dizer precarização do trabalho docente?

Compreender a natureza do trabalho docente e, portanto, sua qualidade passa por uma série de fatores, como os procedimentos pedagógicos, a relação professor e aluno, a relação professor e corpo diretivo, a disponibilidade de materiais didáticos, o local de trabalho, o apoio e direcionamento pedagógico, os meios de locomoção, entre outras aspectos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos atendidos.

Dessa forma, o presente capítulo busca discorrer sobre quais eram as condições de trabalho às quais os professores de Educação Especial especializados no atendimento de alunos com deficiência visual estavam submetidos, entre as décadas de 1960 e 2010, no estado do Espírito Santo.

É preciso salientar que, no que diz respeito ao trabalho, essa é uma condição natural eterna na vida humana (Saviani; Duarte, 2010), possuindo também um princípio educativo; portanto, constitui-se em um elemento fundante e determinante da vida humana. (Saviani; Duarte, 2010). Especificamente sobre o trabalho educativo, podemos afirmar que:

[...] este consiste na socialização do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nessa sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados (Duarte; Saviani, 2012, p. 02).

A partir dessa concepção do que é trabalho, trabalho educativo e no que o seu exercício implica, pode-se compreender que essa é uma atividade de suma importância na sociedade na qual estamos imersos, sobretudo quando focalizamos na Educação Especial, pois os docentes são um grupo dentro da sociedade que possui como objetivo principal a socialização do saber sistematizado, indo de encontro ao senso comum, que afirma que pessoas com deficiência não são capazes de aprender e que, portanto, resta-lhes a exclusão do convívio social.

No entanto, as condições de trabalho oferecidas aos professores são capazes de dificultar e, em determinados casos, impedir o objetivo da socialização do conhecimento. Isso atrapalha a emancipação dos sujeitos com deficiência, sobretudo quando constatamos que a lógica do capitalismo, de forma natural, preconiza o permanente esforço do indivíduo em se adaptar às mudanças constantes das condições de trabalho, normalmente no sentido da precarização, implicando, por exemplo, quando Duarte e Saviani (2015) afirmam que, “pelo lado dos professores, o adoecimento torna-se quase que um aspecto inerente ao exercício da profissão” (Duarte; Saviani, 2015, p. 03).

Sendo assim, podemos afirmar que a precarização do trabalho docente nada mais é do que as más condições de trabalho em que profissionais da educação estão inseridos; condições essas que implicam na impossibilidade do cumprimento do ato educativo de forma integral, ocasionando prejuízos na formação dos alunos atendidos. Sampaio e Marin (2004) realizam um levantamento de fatores que acarretam na debilidade do ato educativo, sendo eles: a formação, o salário, carga horária de trabalho e ensino, quantitativo de alunos, razão professor e aluno, rotatividade e itinerância.

Nessa conjuntura, Freire (1997), ao abordar as questões relacionadas às condições de trabalho dos docentes, declara: “É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo” (Freire, 1997, p. 8-9). Nessa perspectiva, sabemos que a melhoria da situação descrita se encontra nas políticas públicas de cunho educacional que apontam

para a valorização do professor, possibilitando aos profissionais contextos e cenários viabilizadores da melhor execução do ser docente por meio de formação inicial e continuada de qualidade, de remuneração digna e justa, de jornadas de trabalho compatíveis com a disponibilidade de horários destinados a planejamento e ao estudo contínuo, entre outros.

Entretanto, apesar de apontarmos essa possibilidade, é de extrema importância pontuar que, conforme apontam Carvalho e Wonsik (2015), desde a década de 1990, as legislações educacionais buscam reafirmar a importância do professor e, portanto, instituir ações de valorização desse profissional. Não obstante, é posta uma contradição na medida em que o que se percebe nas escolas é uma grande insatisfação com as condições de serviços laborais enfrentadas cotidianamente:

No entanto, sugerindo a possibilidade de uma contradição nas políticas de valorização dos docentes, a realidade configura-se por duas situações distintas: por um lado, propala-se o discurso do reconhecimento social desse profissional, o qual se expressaria em compromissos a serem assumidos pelos governos quanto à remuneração condigna, ao piso salarial, ao plano de carreira, às condições adequadas de trabalho, entre outros; por outro lado, no cotidiano escolar, presenciamos o descontentamento dos docentes com os contratos temporários e precários, os baixos salários, as más condições de trabalho, a ampliação da jornada e intensificação do ritmo de trabalho, a falta de infraestrutura, a sobrecarga de responsabilidade, o adoecimento, entre outros (Carvalho; Wonsik, 2015, p. 8-9).

O conjunto das fontes orais e escritas evidenciam o contexto das professoras responsáveis pelo atendimento aos alunos com deficiência visual no estado do Espírito Santo entre 1960 a 2010, no qual também estavam submetidas a processos de precarização do trabalho docente que impacta diretamente na qualidade do atendimento oferecido aos estudantes. Dentro desse cenário, destacam-se a escassez de material para trabalhar, a falta de formação continuada dentro da própria rede municipal de ensino, as dificuldades enfrentadas no que tange à locação, entre outros aspectos que serão melhor abordados ao longo deste capítulo.

Um breve histórico da precarização do trabalho docente no Brasil

É certo afirmar que, na atualidade, encontramos uma conjuntura marcada pelo constante sucateamento das condições de trabalho dos professores. No entanto, esse cenário nacional não é novo e se iniciou muito cedo, ainda na constituição do país.

A profissão docente surge no Brasil em 1549 (Hansen, 2000), com a chegada dos padres jesuítas incumbidos de oferecer instrução aos indígenas com o principal propósito de colonizá-los culturalmente (Melo, 2016). Esses primeiros professores eram custeados pelo Estado português.

Seguindo a linha do tempo, através das Reformas Pombalinas, foi instituída no país, uma nova forma de educação. “No Brasil, esse processo se inicia com o envio dos professores régios portugueses, no século XVIII e início do XIX” (Villela, 2000, p. 100), sendo esse um modelo de escolarização em que não era necessário que o professor possuísse um diploma para lecionar qualquer disciplina, de modo que qualquer um que fosse dotado de notório saber sobre determinado assunto poderia ministrar aulas à domicílio. O grande problema das aulas régias é que somente famílias ricas poderiam pagar pelo serviço. Dessa forma, a educação era restrita aos filhos da nobreza e de grandes fazendeiros, portanto grande parte da população não possuía acesso a nenhuma forma de ensino. A educação ia se consolidando como elitista e excludente.

No Brasil Império, “quanto à colônia brasileira, a inusitada transferência da Família Real e sua Corte vem colaborar para acelerar um processo que já se encontrava em andamento” (Villela, 2000, p. 98), de forma que há um tímido processo de transição de um sistema estatal, com inauguração de múltiplas escolas, como o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, aberto em 17 de setembro em 1854, e o Instituto Imperial dos Meninos Surdos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, aberto em 1857. Ambos se localizavam na cidade do Rio de Janeiro e eram ligados diretamente ao gabinete do Imperador Dom Pedro II. Em 15 de outubro de 1827, Dom Pedro I estabeleceu um decreto ordenando a criação de escolas de primeiras letras nos locais mais populosos do Império. Os professores deveriam ensinar a leitura, a escrita, as quatro operações básicas de matemática e religião. Essa data ficou conhecida posteriormente como Dia dos Professores.

Nesse período, era comum que professoras estrangeiras viessem ao Brasil com intuito de educar crianças brasileiras:

Muitas vezes trazia-se para a casa dos abastados locais uma estrangeira, que deveria ajudar na tarefa de preparar as crianças e os jovens dessas famílias para uma vida mais culta e elegante em uma educação não-institucionalizada. Hospedava-se a estranha que, imediatamente, se punha a elaborar programas e regras para as crianças: aulas, horários, métodos (Ritzkat, 2000, p. 270).

A hipótese acerca dos motivos da vinda das jovens preceptoras ao Brasil aponta para um contexto de saturação da área, nessa mesma época, na Europa somado ao fato de que os salários prometidos eram mais sedutores do que os de outros países: “O mercado de trabalho inglês para as mulheres educadoras já dava os primeiros sinais de saturação” (Ritzkat, 2000, p. 272).

É importante questionar o porquê dessa feminização do magistério. A resposta, talvez, é que esse era o único trabalho socialmente aceito que mulheres desempenhavam na época. Daí, pode ter surgido a concepção de uma educação majoritariamente assistencialista. Outra explicação consiste na expansão do ensino primário e, conforme as classes mais baixas eram atendidas, o salário ia ficando menor. Dessa forma, não era mais vantajoso para os homens, que migraram para níveis mais elevados da educação, de modo que as mulheres passaram a ocupar mais espaço nas séries iniciais da Educação Básica, situação que ainda repercute na atualidade, inclusive na área da Educação Especial.

O currículo ministrado pelas receptoras estrangeiras varia conforme a sua nacionalidade. As disciplinas mais comuns eram alemão, francês, música e artes. A vida das preceptoras estrangeiras no Brasil não era fácil. Era importante que a professora morasse na casa do seu patrão. Cumpria alta carga horária de trabalhos ao longo do dia e precisava cumprir diversas normas estabelecidas por contrato. Entre elas, estavam incluídos o impedimento ao casamento; não andar na companhia de homens que não seja o pai ou irmão; sair somente em horários estabelecidos; não fumar; não ingerir bebidas alcoólicas entre outras regras impostas por meio do contrato, visto que “uma rígida moral pairava sobre as preceptoras, procurando restringir seus contatos com os homens da casa onde trabalhava” (Ritzkat, 2000, p. 277).

Nota-se, portanto, que, historicamente, a profissão docente no Brasil esteve ancorada em condições instáveis de trabalho, sendo marcada desde cedo pela desvalorização e desmerecimento das atividades relacionadas ao ensino de crianças. Apesar do avanço nas legislações educacionais, essa conjuntura

ainda resiste ao tempo, sobretudo no que tange à Educação Especial. Cenário esse que repercute também em âmbito regional no estado do Espírito Santo.

Diálogos: as entrevistas e os documentos

Através da confrontação de documentações oficiais oriundas da Secretaria de Educação do Estado (SEDU), do Conselho Estadual de Educação (CEE) e da Assembleia Legislativa, todos do Estado do Espírito Santo, com as entrevistas realizadas com professoras pioneiras no atendimento aos alunos com deficiência visual, constatou-se que o início deste trabalho efetuou-se por meio de classes especiais (Rebeca,¹ 2018; Dora,² 2017; Sara,³ 2018), como demonstra o seguinte fragmento:

Dora: Eu já trabalhava. Eu era professora do estado.

Entrevistador: Aí você voltou para a mesma escola?

Dora: Não, não, se fosse para outra escola, eu tinha que ir para o interior. Aí eu fui...fui... pra... pra... dar aula para cego.

Entrevistador: No Gomes Cardim?

Dora: É, fizeram umas classes para mim (Professora Dora, 2017).

Posteriormente, esse atendimento ganhou um caráter itinerante. As professoras iam às escolas acompanhadas, cerca de duas vezes na semana, para realizar adaptação de material para aluno. “Nosso trabalho era itinerante, eu dei aula no município de Vila Velha, Cariacica e aqui em Vitória.” (Professora Carla, 2018). Esse formato de trabalho é reiterado através do Parecer nº 245/1984, ao afirmar que, “no 1º grau, a clientela de educação especial é atendida em classes comuns com assistência técnica de professores itinerantes para deficientes visuais” (Espírito Santo, 1984). O mesmo documento reafirma a importância

1 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA REBECA. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti**. Linhares, 12 dez. 2018. (Fim da nota de rodapé).

2 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA DORA. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti e Douglas Christian Ferrari de Melo**. Vitória, 06 set. 2017. (Fim da nota de rodapé).

3 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA SARA. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti e Douglas Christian Ferrari de Melo**, Vitória. 04 jun. 2018. (Fim da nota de rodapé).

desse modelo de trabalho educacional ao destacá-lo como condição *sine quo non*, que significa indispensável (Espírito Santo, 1984).

Consideramos que essas poucas visitas semanais não eram suficientes para a realização de toda a adaptação necessária, fator responsável pela sobrecarga de trabalho, ponto levantado pela professora Sara (2018): “matéria para ela estudar, eu levava para casa. Eu ficava em casa até meia-noite digitando a matéria dos livros para ela”. A fala é reafirmada pela docente Rebeca:

Eu tinha aquela máquina lá, a Romeu, foi a que eu recebi e levava aquela maleta para casa porque eu fazia tudo a noite todinha. Tinha vezes que eu ficava até 3h da manhã, porque tudo que os meninos faziam na sala, eles passavam para mim e, de manhã, estava na mesa quando as professoras chegavam (Professora Rebeca, 2018).

A partir desse contexto, os relatos das professoras entrevistadas apontam que a máquina braille ficava em posse da professora, de modo que essa deveria locomover-se pela Grande Vitória entre as escolas que atendia. O deslocamento dessas professoras para as escolas atendidas ocorria através do transporte público e, para que o atendimento ocorresse de fato, era preciso que a docente especializada carregasse consigo seus materiais e, dentre eles, a máquina braille, a reglete, gravadores, entre outros objetos que proporcionaram a acessibilidade da qual os alunos com deficiência visual necessitam:

Professora: Eu, por exemplo, dias de segunda, quarta e sexta, atendia um menino; na terça, na quinta, eu atendi outros dois. A vida da gente... e isso em escola diferente.

Arneida: E levando a máquina pesada na mão.

Professora: Até quando eu me casei, há quarenta anos, quando a Lara ainda estudava, eu trazia aquela máquina pra cá, minha filha (Professora Dora, 2017).

Segundo a professora Carla, a máquina braille era extremamente pesada, e os docentes não possuíam armário, de modo que cada um era responsável pela sua máquina, apesar de essa ser cedida pelo Estado. Nessa perspectiva, havia um receio de que o objeto pudesse quebrar, sobretudo na locomoção que era realizada por meio do transporte público, culminando numa situação desconfortável e responsável pelo desencadeamento de problemas de saúde, como hérnia de disco na cervical e dores no ombro (Professora Sara, 2018).

Poucos relatos de professoras apontam para a disponibilidade de transporte escolar, como na entrevista da professora Dora, ao afirmar que “o Gomes Cardim, eles colocavam uma Kombi para me atender, para me levar no Gomes Cardim e para me trazer para casa” (Professora Dora, 2017).

Outro aspecto que precisamos pensar acerca da qualidade do trabalho executado pelas professoras era o espaço que tinham para a realização de seus atendimentos. Os relatos afirmam que esses momentos de adaptação de materiais poderiam ocorrer no período de intervalo, enquanto o aluno comia. Sabemos que o horário do recreio é um tempo no qual as crianças aproveitam para brincar e, por isso, o barulho é um fator comum, fator que, nessa situação, configura-se como elemento que atrapalha a relação do professor e do aluno.

Ademais, a relação das professoras com o corpo diretivo da escola também apresenta as condições não ideais de trabalho em que elas trabalhavam. Por vezes, não eram bem recebidas pela escola; em outras, eram as únicas responsáveis pelo aprendizado do aluno, o que dificultava a estimulação e as capacidades do público em questão. Nesse mesmo ponto, outra problemática levantada pela professora Débora refere-se à concepção de que o aluno com deficiência visual é aluno unicamente da professora especializada, de modo que os demais membros da equipe pedagógica imputavam exclusivamente a atribuição do ensino para o professor de Educação Especial.

Entretanto, sabe-se que o trabalho colaborativo entre o professor de sala de aula regular e o da Educação Especial é de suma importância para a aprendizagem dos alunos, na medida em que, na escola, todos são responsáveis pelo desenvolvimento do aluno público-alvo da Educação Especial. Essa se revela como uma das práticas essenciais para garantir o direito à educação a partir de um movimento de inclusão escolar, que, por sua vez, viabiliza a construção de um espaço escolar adequado ao desenvolvimento do aluno, possibilitando sua autonomia social e intelectual bem como condições para o exercício de sua cidadania.

Adiante, a falta de um direcionamento e de documentos respondentes do trabalho didático pedagógico também se torna um elemento prejudicial ao trabalho das professoras, pois, dessa forma, os objetivos e a intencionalidade pedagógica poderiam ficar comprometidos:

Entrevistador: Do começo, né? Gomes Cardim, do curso, aí você comentou dos políticos. Você lembra de alguma lei ou alguma coisa aqui no Espírito Santo que amparava vocês?

Professora: De que, amor?

Entrevistador: Alguma lei...algum... documento que amparava o trabalho de vocês?

Professora: Não. A Giselda ela é muito boa, mas ela é uma pessoa que centraliza muito... (Professora Dora, 2017).

Outro problema detectado a partir da análise das entrevistas refere-se à falta de custeio suficiente para manutenção dos espaços destinados aos alunos com deficiência visual, conforme aponta a professora Rebeca ao se referir às dificuldades no pagamento das contas do local:

Rebeca: Deus que me perdoe, água, energia e telefone já nos matam aqui, sem falar nos extras. Nós não temos recursos de manutenção esse ano. E o Criança Esperança, já conseguimos dois anos, mas não teve verba de manutenção. A gente que se vira mesmo para arrecadar. Fazemos oficinas, bazares, cocadas, a gente faz doces para casamentos. Tem um grupo de mãe e uma mãe que ajuda demais. Ela é doceira de primeira. Fazemos doces de compota. Semestre passado, fizemos doces para quatro casamentos. E a gente vai guardando o dinheiro na conta, que é para ir sobrevivendo, e a gente tem o bazar aberto, e todo dia dá um dinheirinho, e por aí vai. A gente tem uma ajuda de um projeto muito legal da Clínica dos Olhos, que é do médico, o nosso Dr. Milton de Moraes, que nos ajuda desde 2000. É médico técnico, clínico e já colocou gente para enxergar, tanto crianças e adolescentes quanto adultos operando (Professora Rebeca, 2018).

A falta de materiais, sobretudo de livros destinados aos alunos com deficiência visual, também era uma realidade enfrentada pelas docentes: “Falta mesmo a metodologia e aquela transcrição dos livros, né, do MEC; saber que a gente vai estar fazendo e ajudando crianças do interior, porque demora muito para chegar os livros para elas e não vêm, né?” (Rebeca, 2018). Além

da falta dos livros em braille, a primeira sala de recursos também enfrentava problemáticas relacionadas à escassez de materiais pedagógicos necessários:

Marcela, esse início foi bem complicado porque eu achei o que era básico do básico na nossa sala de recurso. Nós não tínhamos um papel, o papel sulfite... era difícil de ser adquirido. Quantas vezes a gente pegou resmas de cartolina e levou para uma gráfica para cortar porque não tinha papel sulfite. Então, a Secretaria de Educação nos cedia as resmas de cartolina e a gente mandava cortar para poder fazer o braille. Não era o papel apropriado para a máquina, mas a gente conseguia garantir o trabalho com o aluno. Isso dava garantia de oferecer o básico para o aluno. Então, foram tempos bem difíceis logo no início. Era muito precário. Tinha um carro, né? As pessoas achavam que tudo era mil maravilhas, mas a gente, como trabalhava com o aluno, a gente via que não era fácil. Faltava muita coisa (Professora Maria,⁴ 2018).

Em contrapartida, com a escassez de materiais pedagógicos e com a dificuldade na manutenção dos locais de atendimento, a legislação estadual, por meio da Lei nº 7.050/2002, responsável por consolidar as normas estaduais relativas às pessoas com deficiência, prevê que “as escolas devem ser dotadas de infra-estrutura física e equipamentos adequados ao cumprimento do disposto neste artigo” (Espírito Santo, 2002).

Acerca da relação família e docente especializado, nota-se que houve uma multiplicidade das formas de interação, como, por exemplo, a professora Antônio relata a indiferença da família em relação à escolarização do aluno. Em contrapartida, a professora Débora relata que possuía amparo das famílias dos alunos que atendia. Destaca-se o trecho: “a família dela me dava muito apoio, é aquela família que busca muita coisa” (Professora Débora), relacionado aos familiares de uma aluna com cegueira e hidrocefalia.

Por fim, a insuficiência de boas condições para o exercício do atendimento educacional aos alunos com deficiência visual impacta diretamente no não cumprimento dos objetivos da política estadual de apoio às pessoas portadoras

4 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA MARIA. **Entrevista concedida a Marcela Rubi.** Vitória, 26 jun. 2018. (Fim da nota de rodapé).

de deficiências. Entre eles, destacam-se “a formação educacional e profissional da pessoa portadora de deficiência”; a “integração social e a participação ativa da pessoa portadora de deficiência na comunidade”; e a “promoção da autonomia e do bem-estar da pessoa portadora de deficiência” (Espírito Santo, 1996).

Considerações finais

As condições de trabalho às quais as docentes são submetidas implicam diretamente na qualificação do trabalho executado pelas mesmas, dificultando que os alunos atendidos se desenvolvam em suas máximas potencialidades, adquiram autonomia, apropriem-se do conhecimento científico e da cultura bem como desenvolvam as funções psicológicas superiores.

Apesar das dificuldades que o trabalho dos professores sempre teve historicamente, no Brasil, essa é uma classe profissional que vem resistindo com poucos recursos materiais, escassez de formação e desvalorização da profissão; trabalhando rumo à melhoria dos processos educacionais a partir do que tem, sabendo que esse cenário não é o ideal.

Problematizamos como o estado, em âmbito regional e nacional, tem pautado os seus projetos para a educação e como institui políticas públicas de formação inicial e continuada pautadas numa perspectiva sólida, inclusiva, antiprecarizadora e na certeza de que todos podem aprender.

No próximo capítulo, será abordado como essas professoras realizavam, nas condições já explanadas, práticas pedagógicas inclusivas, excelentes alternativas de adaptação de material e de recursos didáticos, objetivando a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Referências

- CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; WONSIK, Ester Cristiane. Políticas educacionais atuais: valorização ou precarização do trabalho docente. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Itajaí, v. 15, n. 3, p. 373-393, set.-dez. 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v15n3/1984-7114-ctp-15-3-00373.pdf>. Acesso em: 01 set. 2024.
- ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 5.228, de 31 de maio de 1996**. Dispõe sobre a política estadual de apoio às pessoas portadoras de deficiências e dá outras providências. Vitória, ES: Diário Oficial do Estado, 3 jun. 1996. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI52281996.html>. Acesso em: 01 set. 2024.

- ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 7.050, de 3 de janeiro de 2002**. Consolida as normas estaduais relativas às pessoas com deficiência e dá outras providências. Vitória, ES: Diário Oficial do Estado, 14 jan. 2002. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LO%207050.html>. Acesso em: 1 set. 2024.
- ESPÍRITO SANTO (estado). Conselho Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo. **Parecer nº 245/84**: Plano de Trabalho Anual da Educação Especial 1985. Recursos: CENESP/MEC. Vitória, 1984.
- FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2015.
- HANSEN, J. R. A Civilização pela Palavra. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 225–253.
- MELO, J. C. Os jesuítas e a pedagogia brasileira: forma de lidar com a realidade das matas nas terras da América Portuguesa. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 10., 2016, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Universidade de Campinas, 2016, p. 01-15. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/975-2673-1-pb.pdf>. Acesso em: 1 set. 2024.
- RITZKAT, M. G. B. Preceptoras alemãs no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 269-290.
- SAMPAIO, M; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 1 set. 2024.
- SAVIANI, D; NEWTON, D. **Pedagogia Histórica Crítica e a luta de classes na educação escolar**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 123-145, set./dez. 2010.
- VILLELA, H. de O. S. **O mestre-escola e a professora**. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134

CAPÍTULO 6

Práticas pedagógicas na escolarização de pessoas com deficiência: relatos das primeiras professoras no estado do Espírito Santo

Laís Perpétuo Colombo

DOI: 10.52695/978-65-5456-089-4.6

Considerações iniciais

Este texto tem como propósito apresentar as principais práticas pedagógicas empregadas por professoras pioneiras na educação de pessoas com deficiência visual, no período de 1950 a 2010, no estado do Espírito Santo. Em consonância com o referencial teórico adotado nesta pesquisa, utilizamos alguns pressupostos de Lev Semenovitch Vigotski, renomado pesquisador russo que dedicou parte de sua vida aos estudos sobre deficiência.

Os dados apresentados neste capítulo derivam de entrevistas semiestruturadas feitas com 18 professoras que desempenharam um papel pioneiro no processo educacional de pessoas com deficiência visual. Os excertos destacados têm como objetivo evidenciar a dedicação das professoras à formação integral dos alunos com deficiência visual, assegurando-lhes acesso ao conhecimento das disciplinas escolares. São abordados aspectos como a elaboração de materiais adaptados, o ensino individualizado, a combinação de criatividade com planejamento e as estratégias de ensino. Tais condições são

consideradas fundamentais para que os estudantes alcancem o pensamento abstrato, estágio mais avançado das funções psicológicas superiores.

Dessa maneira, o capítulo, além desta introdução e das considerações finais, compreende um tópico sobre o referencial teórico, no qual são explorados alguns conceitos da teoria histórico-cultural de Vigotski, e um segundo tópico dedicado às práticas pedagógicas das professoras, apresentando excertos das entrevistas realizadas.

Aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência visual na perspectiva histórico-cultural

O acesso ao ambiente escolar é fundamental para o desenvolvimento social, acadêmico e cultural de todos. Nesse sentido, apoiando-nos nas ideias de Mól e Raposo (2010), “consideramos que o acesso à informação deve ser proporcionado a todas as pessoas, independentemente das diferenças individuais para tal apropriação” (Mól; Raposo, 2010, p.281).

Vigotski (2019), em seus estudos, aponta que a deficiência se distingue em primária e secundária. A primária relaciona-se com questões orgânicas e com as características físicas da deficiência; no caso das pessoas cegas, por exemplo, é a ausência da visão. Já a secundária diz respeito às consequências sociais decorrentes da deficiência orgânica.

Assim, “a cegueira, ao criar uma formação peculiar da personalidade, proporciona novas forças, altera as direções normais das funções e, de uma forma criadora e orgânica, refaz e forma a psique da pessoa” (Vigotski, 2019, p.141). Dessa forma, a cegueira não se caracteriza apenas como um defeito, mas também, em certo sentido, como “uma fonte de manifestação das capacidades, uma força (por estranho e paradoxal que seja!)” (*idem, ibidem*).

No caso da escolarização das pessoas com deficiência visual, que compreende pessoas com baixa visão e cegueira, é essencial a utilização de caminhos alternativos. Nesse contexto, “a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psico-fisiológica da criança anormal” (Vigotski, 2011, p. 867).

Portanto, as práticas pedagógicas planejadas de acordo com as especificidades das pessoas com deficiência visual desempenham um papel fundamental em seu desenvolvimento cultural. Conforme descreve Vigotski (2011):

Por si só, entregue a seu desenvolvimento natural, a criança surda-muda nunca aprenderá a falar, a cega nunca dominará a escrita. Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal. Assim, no caso dos cegos, a escrita visual é substituída pela tátil – o sistema Braille permite compor todo o alfabeto por meio de diferentes combinações de pontos em relevo, permite ler tocando esses pontos na página, e escrever perfurando o papel e marcando nele pontos em relevo (Vigotski, 2011, p. 867).

Esses caminhos alternativos utilizados na educação demonstram que o desenvolvimento cultural não se relaciona somente com a função orgânica, podendo ser realizado de forma indireta em outro sistema de signos, como, por exemplo, a escrita, que pode ser transferida do caminho visual para o tátil. Essas são formas alternativas de desenvolvimento cultural (Vigotski, 2011).

A compreensão de que pessoas cegas ou com baixa visão seguem um caminho peculiar de aprendizagem e desenvolvimento ressalta a importância de articular as práticas educativas de forma adequada. Portanto, é crucial estruturá-las considerando os objetivos de aprendizagem, as potencialidades do público-alvo e as características intrínsecas dos conteúdos científicos.

Nessa perspectiva, os dados apresentados a seguir provêm de entrevistas semiestruturadas com 18 professoras que desempenharam um papel pioneiro no processo educacional de pessoas com deficiência visual.

Práticas pedagógicas: o que as professoras têm a nos dizer?

A partir da análise das entrevistas transcritas, constatamos que o trabalho docente das professoras transcendia as atividades rotineiras de sala de aula. Em certos casos, durante o período abrangido pela investigação, pessoas com deficiência não estavam formalmente matriculadas na escola regular. Diante desse cenário, tais profissionais dedicavam-se à identificação desses sujeitos

e à orientação de suas famílias acerca da relevância do processo educacional, conforme evidenciado no trecho da entrevista com a professora Eva:

[...] onde eu sabia que tinha um cego, eu ia procurar. “Ah, tem um cego que mora não sei onde.” Eu ia procurar. Foi assim que eu fui juntando as primeiras alunas. Foram duas alunas que vieram de Nova Venécia, Lúcia e Luzia. Elas vieram de Nova Venécia, uma mãe trouxe para ficar aqui para estudar.¹

A professora Sara também relata uma situação semelhante, informando que:

[...] eu estava vindo para casa do Alecrim, sento no ônibus e vejo uma senhora com uma menininha cega do lado. Aí eu comecei a conversar com ela, a mãe disse: “Ah, eu estou vindo de Belo Horizonte, ela teve menin-gite e ficou cega.” Eu tinha percebido isso e puxei conversa. E perguntei: “Ela está estudando?” A mãe respondeu: “Não, ela é cega, não pode estudar.” “Como não pode! Pode sim!” (ela sorriu e disse: “A gente que trabalha com deficiente visual, a coisa atraindo, parece que puxa”). ELA PODE SIM! “Ah, mas eu já procurei em várias escolas e ninguém aceita. Pais separados”. Aí eu peguei o telefone e levei para a Eva. Aí liguei e falei com a Eva que tinha conhecido uma menininha assim, assim, assim. Eva falou: “não! Vamos colocar ela na escola”. Mas ela não sabia nada de nada ainda, então fui procurar escola em São Diogo, arrumei a escola e fiz a matrícula dela, mas a mãe disse que não tinha como levar ela na escola. Aí eu combinei com a mãe de passar na casa dela, pegava a menina, atravessava São Diogo um e o dois... a escola ficava em São Diogo três.²

Após a identificação dos estudantes, seguia-se a fase de encaminhamento deles para os ambientes designados para os atendimentos. A respeito desse procedimento, Eva pondera que:

1 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA EVA. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti e Douglas Christian Ferrari de Melo.** Vitória, 06 set. 2016. (Fim da nota de rodapé).

2 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA SARA. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti e Douglas Christian Ferrari de Melo.** Vitória, 04 jun. 2018. (Fim da nota de rodapé).

A Campanha Nacional dos Cegos me mandou uma Kombi para recolher os alunos [...]. Ela doou essa Kombi para o serviço de cegos, a Campanha Nacional de Educação de Cegos, que recolhia esses alunos em vários bairros e vinha aqui para essa classe aqui no Gomes Cardim, porque só tinha aqui o atendimento. Depois, eu tinha o serviço itinerante, né? As crianças todas na escola comum nas classes comuns e aí no serviço itinerante tinha o atendimento.

Ressaltamos, no entanto, que não havia salas de recursos em todas as escolas. Costumava haver uma em cada município, além de os acompanhamentos serem realizados em diferentes espaços. Inclusive, o primeiro espaço foi na biblioteca estadual, onde hoje se localiza o setor Braille da biblioteca. Nesse local, eram atendidos os estudantes e pessoas com deficiência visual fora da idade escolar. O trabalho consistia basicamente em: “[...] alfabetizar quando já adulto, reforço, impressão de livros, gravação de fitas cassete, depois o livro falado”, conforme citou a professora Carla. Além disso, ela exemplificou que:

[...] se um professor da escola estivesse dando um mapa do Brasil e regiões, eles encaminhavam o aluno para a biblioteca porque lá já tinha pronto. Então, eles se sentavam na mesa e nós os ensinávamos a olhar as divisas, por exemplo, as regiões. Tinha diversos tipos de lixas, cercado de barbante, tinha um relevo em lixa. Nós fazíamos em diversos tipos de tecido. Quando a criança, ou seja, o deficiente, ia para a biblioteca, ele ia também fazer trabalho motor, então enrolar papelzinho de seda, passar a mão em lixa.³

Noemi informa que:

O setor Braille da biblioteca foi muito importante para a educação dos alunos com deficiência visual que passaram por lá. Era um ponto de encontro deles. Também atendia pessoas do interior que iam até a biblioteca para solicitar atendimento.

3 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA CARLA. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti e Douglas Christian Ferrari de Melo.** Vitória, 21 set. 2018. (Fim da nota de rodapé).

Em muitos casos, o trabalho era realizado na sala de aula em parceria com outros docentes, como descrito pela professora Dora: “Eu ficava ao lado do aluno dando minha aula de matemática”.⁴ Frisamos que, na maior parte dos casos, os discentes estavam em processo de alfabetização em Braille, mas as professoras faziam questão de garantir o acesso ao conhecimento das disciplinas escolares.

Para atender às demandas dos estudantes, a maioria das professoras atuava com trabalho itinerante, conforme relatou a professora Carla:

Nosso trabalho era itinerante. Eu dei aula nos municípios de Vila Velha, Cariacica e aqui em Vitória. Era, sim, uma situação bem desproporcional. Uma turma estava iniciando, outra turma já estava adiantada na série. Trabalhávamos precariamente, às vezes tínhamos que buscar o aluno dentro de casa, acordá-lo, tirá-lo de onde estava dormindo. Entende?

Durante esses deslocamentos, as docentes carregavam consigo a máquina Braille e os materiais necessários para o desenvolvimento das aulas. Carla também relatou que “a máquina era pesadíssima, passando pela roleta, carregando papel, nós não tínhamos armário, cada um era responsável pela sua máquina”. Destacamos ainda as palavras das professoras Sara, Helena e Janice:

A máquina não ficava na escola, ficava comigo. Eu saía de Laranjeiras, pegava essa máquina e ia até o centro e depois para Vila Velha, no Marista. Naquela época, não havia Transcol. Eu chegava lá, conversava com os professores sobre as provas que precisavam ser preparadas e deixava o material lá. A matéria para ela estudar eu levava para casa e ficava até meia-noite digitando a matéria dos livros para ela.

Ficava com a máquina Braille, para cima e para baixo, de um lado para o outro. Naquela época, eu tinha um fusca, o que facilitava um pouco mais o trabalho do professor itinerante. Depende muito do professor da sala de

4 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA DORA. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti e Douglas Christian Ferrari de Melo**. Vitória, 06 set. 2017. (Fim da nota de rodapé).

aula, depende do professor em geral. O professor que não planeja, não adianta.⁵

Tinha aquele trambolho pesado onde eu levava a máquina e, uma vez, esqueci a máquina no supermercado. Coloquei lá para não entrar com peso e vim embora. Quando cheguei em casa à noite, fui adiantar os textos, pois a gente transcrevia todos os livros em Braille, entende? Aí, quando Carlos Augusto, de Jardim da Penha, me lembrou que eu havia esquecido a máquina no supermercado, fiquei desesperada. Quando cheguei ao supermercado, estava todo mundo em cima da máquina, e eu expliquei que a tinha deixado lá. O pessoal perguntou: “Para que serve isso?”⁶

Acrescentam-se a essas questões as dificuldades correlacionadas à escassez de materiais pedagógicos indispensáveis ao processo de escolarização, como explicitado na observação de Maria. Segundo ela:

O início foi bastante complicado, pois eu buscava o básico do básico na nossa sala de recurso. Não tínhamos papel sulfite, e era difícil de ser adquirido. Muitas vezes, pegávamos resmas de cartolina e as levávamos para uma gráfica para serem cortadas, pois não tínhamos papel sulfite. A Secretaria de Educação não fornecia as resmas de papel adequado, então tínhamos que nos virar para garantir o material para produzir o Braille. Apesar de não ser o papel apropriado para a máquina, conseguíamos garantir o trabalho com o aluno, o que nos dava a certeza de oferecer o básico para ele. Foram tempos muito difíceis no início, era muito precário. Tínhamos um carro, e as pessoas achavam que tudo era perfeito, mas para nós, que trabalhávamos com os alunos, víamos que não era fácil, faltava muita coisa.

Damaris também pontua que a falta de espaço “era um problema. Isso sempre foi um problema! Ou você vai na biblioteca, tem a sala de merenda que você

5 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA HELENA. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti e Douglas Christian Ferrari de Melo.** Vitória, 06 set. 2016. (Fim da nota de rodapé).

6 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA JANICE. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti e Douglas Christian Ferrari de Melo.** Vitória, 18 nov. 2017. (Fim da nota de rodapé).

pode limpar... você pode limpar! E colocar lá! E debaixo daquela escada tem um lugar... sabe? Nunca tinha uma sala”. No mesmo enredo, Noemi cita que “os atendimentos se davam em espaços muito pequenos. Esses alunos eram aqueles que ninguém queria dentro da escola, o atendimento era muito precário”.⁷

Outro obstáculo encontrava-se na maneira como essas professoras e os alunos com deficiência eram acolhidos em determinadas instituições escolares, conforme evidenciado no fragmento da entrevista da professora Talita:

Não éramos bem aceitos, a escola não queria o aluno cego. Nós não éramos bem-vistos na escola. Quando você tinha simpatia com o professor na sala de aula, ficava mais fácil. Mas, de forma geral, eles achavam que os alunos cegos deveriam ter uma escola para eles.

Levando em conta as singularidades dos sujeitos e suas habilidades individuais, as práticas pedagógicas eram cuidadosamente delineadas. A professora Dora explicou isso ao relatar que:

É o seguinte, se você tem um aluno que tem alguma aptidão, você tem que investir nisso no aluno. Então, o que acontecia é que a Silvéria tinha uma aptidão manual fora do comum. Aí eu pensei, se eu sou uma professora de tricô, o que posso fazer para essa menina? Fiquei pensando como vou fazer essa menina aprender, tentei crochê, não me dei bem. Aí, levou quinze dias para ela fazer a primeira barrinha ou grade. Mas também, depois que ela fez a primeira grade, virou um bicho.

Já Carla nos diz que:

Na escola, por exemplo, a criança de primeira série, eu ficava lá na última carteira com a criança, a professora passava no quadro alfabetizando a turma com a turminha dela, e eu ficava com o deficiente lá atrás; a professora que dirigia a aula, eu passava para o Braille e falava para a criança: isso aqui é o que a professora está explicando lá na frente. Preste atenção, e ele lia

7 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA NOEMI. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti e Douglas Christian Ferrari de Melo**. Vitória, 28 jun. 2018. (Fim da nota de rodapé).

em braille. **O que a turma fazia, a criança também fazia** (grifo nosso).

A professora Sara, por sua vez, informou que:

Eu acho que depois eu fui para o Alecrim com o Jean Carlos. Ele foi meu aluno lá, e eu tive um bom aproveitamento com o Jean Carlos. Eu trabalhei muito com ele com gravação. Esperto, queria saber de tudo, não dava tempo de preparar tudo para ele e ele lia com uma certa dificuldade no terceiro ano. Então, eu gravava e deixava para ele fazer prova oral, porque, nessa época, ele preferia prova oral. Os professores admitiam que ele fizesse e eu tinha um bom relacionamento com os professores. Eles deixavam eu entrar na sala de aula, assistir às aulas, perguntar, fazer um apanhado nos livros, o que era mais importante para gravar, pois a gente não consegue gravar tudo. Então eu sentava com os professores e perguntava: O que é mais importante para gravar? Eles passavam e eu gravava. Eu tinha outra aluna, mas não lembro o nome, que estudou na Faesa.

No caso da capital, a professora Débora comenta que:

Eu atendia as creches orientando o professor e o cuidador que fica para dar o apoio ao professor dentro de sala de aula, para o professor poder trabalhar com o aluno. Eu sempre colocava isso, que essas pessoas ficam como babá tomando conta da criança e eu sempre colocava para os professores: o estagiário está aqui para dar o apoio para você estar com o grupo, para ela ficar também ajudando com o grupo e você poder trabalhar o seu aluno com deficiência visual, pois o aluno não é da estagiária. O aluno é da sala, é seu aluno como todos os outros.

Na sequência da entrevista, a mesma professora destaca que, no caso da capital, uma questão de extrema importância que se relaciona com o direito à educação é a necessidade de uma boa alimentação, relacionando-a com o ensino do sistema Braille. Assim, ela comenta:

Eu sempre colocava para os professores, também orientava na questão da alimentação da criança. O cardápio

vivo, que é fundamental para a criança aceitar melhor o alimento na questão do pré-Braille, porque, na Educação Infantil, você não trabalha diretamente o Braille, mas já vai mostrando e colocando o Braille em todo material da criança, brinquedos, objetos pessoais, tudo. Eu colocava etiquetas em Braille para ela já ir tendo contato com a simbologia. Todas essas questões da estimulação essencial. Esse contato é bom porque, na alfabetização, isso ajuda bastante. Também ajudava o professor e a estagiária a preparar o material específico do aluno com deficiência e mostrava como trabalhar com o aluno.

Em relação aos alunos com baixa visão, Helena cita que “hoje tem o computador, que aumenta as letras do tamanho que você quer, faz a fonte que você quer, faz negrito [...]. Naquela época, a gente tinha que fazer à mão; a gente tinha que ampliar à mão, com canetinha, pincel atômico, dependendo do grau”. A professora Rute, por sua vez, nos informou que:

Atendia esse aluno com a ampliação. Alfabetizei esse aluno que não conseguia ser alfabetizado porque ele não enxergava direito e ia ficando para trás. Cheguei à escola, fiz o teste e eu vi que ele não enxergava direito. Comecei a trabalhar com esse aluno, fazendo letras grandes e tal, e, naquela época, a gente não ficava na sala de aula com o aluno. Quando o aluno chegava na escola, pegávamos um ambiente da escola onde se poderia estudar com ele; ou então, às vezes, eu ia à sala dos professores e, quando não tinha professor por lá, eu trabalhava com ele. A alfabetização naquela época era silábica com letras ampliadas e tal, ia formando palavrinhas. Eu já tinha uma pequena experiência com isso porque eu fiz magistério, no meu segundo grau. Então eu tinha uma noção de alfabetização, então eu consegui alfabetizá-lo.⁸

Eva complementa informando que, além do material ampliado, no caso dos discentes que iam perdendo a visão, “[...] ia introduzindo o Braille, mas enquanto ele enxergasse um pouquinho... não... era mesmo só ampliado”. No

8 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA RUTE. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti e Douglas Christian Ferrari de Melo**. Vitória, 26 jun. 2018. (Fim da nota de rodapé).

caso do ensino do Braille, ela salientou que ele “aprendia na hora da aula mesmo. O professor especial ficava na sala de aula e trabalhava junto ali”. Destacamos que, na época, basicamente todo material em Braille era confeccionado pelas professoras, como nos informa a professora Janice: “E o material dele, mapa, essas coisas, assim, além de ter na biblioteca, todos os mapas eram ampliados e trabalhava muito com material concreto. Levava até brinquedos das meninas para ficar mais fácil”.

Relato semelhante é trazido pela professora Sara:

Eles estudavam na escola e eu preparava o material deles. Sabe como eu fazia com a escola? Eu entrava em contato com a escola, eles colocavam as provas em um envelope e lacravam. Eu preparava em Braille, lacrava e devolvia. Ninguém abria, mas eu assinava em cima do lacre. Tinha todo esse processo. Depois eles me devolviam, eu fazia a transcrição e devolvia para o professor corrigir e funcionou bem.

Ainda no contexto do planejamento das estratégias de ensino, a professora Sara afirma que “[...] não existe regra, não existe receita, existe a melhor forma de esse aluno aprender”. Ela destaca ainda a importância de ajustar as ações de acordo com as características do aluno pelo uso dos caminhos alternativos, citando que:

[...] a coordenação dele é péssima, mas eu não posso esperar ele ter coordenação para depois alfabetizar. Ele vai escrever no Braille grande, depois vai chegar no pequeno. Então eu falo no alfabeto, letra por letra, eu comecei com duas letrinhas que são as famílias, ele já sabe e vai formando as palavras. Então ele já tem um vocabulário de mais de 50 palavras para escrever e falar para mim. Eu digo como se escreve pato, ele responde P-a-t-o. Então quer dizer, ele já aprendeu o mecanismo da alfabetização.

Nesse mesmo contexto, Sara destaca a relevância da criatividade por parte dos docentes, salientando que:

Você precisa ter ideias. Na aula de Artes, eles ficam na sala e eu fico junto com eles, vejo o que ela vai dar e adapto para o relevo. Aí ela foi trabalhar com linhas, veio

ela com barbante, eu vim aqui peguei minha cartilha, uma folha de EVA, botei o papel em cima. Rapidinho, fiz todos os tipos de linha para ele com palitinho e ela disse: “Não acredito que você já fez isso tudo.” Eu disse: “se fosse com barbante, eu ia ter que esperar secar, ia demorar e a hora de pintar que ela queria, ia arrancar tudo”.

A criatividade, por sua vez, entrelaça-se com a relevância do planejamento, considerando que as professoras não estavam presentes nas escolas diariamente, sendo reconhecidas como profissionais itinerantes. Portanto, a eficácia do processo educativo estava intrinsecamente ligada, entre outros aspectos, à qualidade do planejamento realizado em colaboração com os professores regentes. Nessa perspectiva, as professoras Carla e Helena compartilham em sequência:

Ela sempre estava uma ou duas aulas à frente, ela tinha essa programação. [...] Aí eu deixava aquilo pronto e ia para outra escola no dia seguinte e lá também eu passava uma ou duas aulas à frente para ir para outra escola no dia seguinte. E assim desbravamos.

A professora dele era excelente. Até hoje, quando eu dou cursos, eu falo da importância do professor. Eu chegava, eu ia uma vez por semana nessa escola, veja bem, aí quando eu chegava lá, ela estava com o planejamento dela todo pronto da semana, e ela me entregava. Ela falava: olha professora, essa semana eu vou trabalhar isso, vou trabalhar esse texto, trabalhar aquilo ali, vou dar esse exercício, vou trabalhar tudo isso aqui na semana, não sei se vai ser na segunda ou na terça, mas vou trabalhar isso aqui” Eu ia e ela ficava com ele na sala. Quando ela tinha alguma dificuldade, ela me perguntava. Eu estou com dificuldade de falar isso com ele, o que faço? Ela me perguntava. E eu ia para biblioteca e passava todo aquele planejamento dela passava para o Braille, eu grampeava a folha que ela me passou em tinta com a do Braille, e ela guardava. Quando ela ia dar a matéria para turma, ela entregava a dele em Braille. Então entregava a sua em tinta, naquela época do mimeógrafo, entregava a sua mimeografada junto com a do Braille. Também quando era para fazer leitura circular. Começa Sara, e a Sara começava, começa Sandro, Sandro começava. Sandro continua, e ele continuava ele lia junto com a turma.

Ele ia acompanhando o texto junto com a turma, porque a professora planejava fazer me entregou.

O princípio orientador que permeava suas práticas era o acesso ao conhecimento de forma abrangente, visto que as atividades não se limitavam exclusivamente ao espaço da sala de aula nem se restringiam ao conhecimento disciplinar isoladamente. Nesse contexto, a professora Ester compartilha conosco que:

Trabalhei com bebês de seis meses até pessoas com 70 anos, especialmente com famílias de baixa renda. Eu ia às casas, conversava com as famílias, explicava o trabalho e orientava sobre como deveria ser o tratamento desses alunos dentro de casa, além de como deveria ser organizada a casa. Quando a família tinha melhores condições financeiras, o trabalho era mais desafiador, mesmo com minhas explicações em casa. Eu desenvolvia um trabalho com maquetes para que o aluno tivesse noção de espaço antes de sair para a rua.

A professora Patrícia também comenta a respeito:

Eu procurava trabalhar a pessoa como um todo, mostrando como se comportar nos mais diversos ambientes, ensinando sobre vestimenta, cuidados com a higiene pessoal, mas sempre ressaltando a importância do estudo. Isso foi se espalhando entre eles, uns falando para os outros. Sempre que eu escrevia algo sobre deficientes visuais, eu mostrava para algum deles e perguntava se era aquilo mesmo que deveria ser escrito.

Nesse contexto, as professoras reconheciam que seus alunos detinham vastas oportunidades de aprendizagem em consonância com as ideias de Vigotski. A professora Noemi expressa que “[...] a inteligência é algo ilimitado e que, se for dada a oportunidade, o aluno poderá mostrar os seus potenciais”. E complementa:

Uma questão que me deixava muito triste era quando as famílias consideravam os alunos com deficiência visual como incapazes. Alguns alunos contavam com o apoio e ajuda das famílias, mas, em outros casos, as famílias bloqueavam o aluno de desenvolver seu potencial, e isso me angustiava muito. Tenho contato até

hoje com um aluno que ainda se queixa dessa situação, mas hoje a mãe reconhece o equívoco.

Pelos relatos, podemos inferir que, no estado do Espírito Santo, a educação de pessoas com deficiência visual não se deu em classes especiais, refletindo inclusive o entendimento pioneiro nesse aspecto, como exemplificado pela professora Eva. A professora Ester reforça essa percepção ao afirmar que:

Os alunos com deficiência visual sempre estudavam as mesmas matérias que os demais alunos. Os alunos iam até a nossa sala para tirar dúvidas em relação à escrita braille. Transcrevíamos os textos deles para que os professores das disciplinas avaliassem.

Havia um comprometimento com as particularidades de cada estudante, como ilustrado pelo relato da professora Patrícia:

Todos que buscavam o serviço tinham deficiência visual, mas geralmente apresentavam alguma outra dificuldade associada. Por isso, o atendimento era individualizado, nunca uma ação geral que atendesse a todos. As adaptações ou adequações eram direcionadas de acordo com cada pessoa. Nós tínhamos um banco de dados com informações sobre as deficiências de cada um. Eu nunca imaginei que sairia de um trabalho tão realizada como saí. Testemunhei o progresso e a realização da maioria das pessoas que passaram por lá, inclusive percebendo-se como parte da sociedade, pois eles mesmos diziam: “nós somos gente!”.

Portanto, também se conferia relevância ao acompanhamento individualizado, quando se fazia necessário, de modo a contemplar as particularidades de cada estudante.

Considerações finais

Provavelmente, nem todas as professoras entrevistadas tinham, à sua época, lido a obra de Vigotski sobre a pessoa com deficiência, em especial a pessoa com deficiência visual, mas, a seus modos, conseguiram aplicar, no cotidiano escolar, as práticas pedagógicas que o pensador russo nos apresenta, com destaque para o livro *Fundamentos da Defectologia*. Desde a

pioneira, a professora Eva, as professoras sempre acreditaram que o lugar dos alunos com deficiência visual era na escola comum, em uma época que não era muito recorrente. Isso contribuiu para a formulação, construção e execução de práticas pedagógicas inclusivas, precursoras de ações que bem mais tarde foram organizadas nos capítulos do livro *Práticas inclusivas: saberes, estratégias e recursos didáticos* (Perovano; Melo, 2019).

Os trechos das entrevistas neste capítulo mostram a preocupação das professoras com a formação integral por meio do acesso ao conhecimento das disciplinas escolares. Mesmo com toda precarização do trabalho – notadamente, o trabalho itinerante, a falta de recursos e espaço para trabalharem –, há preocupação com a produção de materiais, com o trabalho individualizado, a criatividade aliada ao planejamento, estratégias de ensino. Considerando essas condições e o momento histórico da época, as professoras demonstram que sempre devemos acreditar nas potencialidades dos estudantes, pois esse acreditar é que vai dirigir as nossas práticas pedagógicas.

Dessa forma, o trabalho dessas professoras nos ensina e nos guia em um trabalho pedagógico que busca a emancipação e libertação do gênero humano por meio da educação. Contribui, também, para pensarmos, hoje, na nossa formação inicial e continuada de professores, bem como nas práticas pedagógicas que desenvolvemos nas escolas.

Referências

- MÓL, Gerson de Souza; RAPOSO, Patrícia Neves. A diversidade para aprender conceitos científicos: a resignificação do Ensino de Ciências a partir do trabalho pedagógico com alunos cegos. *In*: SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos; MALDANER, Otavio Aloisio. **Ensino de Química em foco**. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 285-311.
- PEROVANO, Laís Perpetuo; MELO, Christian Ferrari de. **Práticas inclusivas: saberes, estratégias e recursos didáticos**. 1. ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2020. 176 p.
- VIGOTSKI, Lev. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.
- VIGOTSKI, Lev. **Obras Completas – Tomo Cinco**: Fundamentos de defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Cascavel, PR: Edunioeste, 2019. 488 p.

CAPÍTULO 7

A história a partir das leis: O direito à educação das pessoas com deficiência visual no Brasil

Aline de Sousa Rosa

DOI: 10.52695/978-65-5456-089-4.7

Ao longo da história, o conceito de deficiência foi sendo construído a partir da perspectiva de atender aos interesses daqueles que se apresentavam como deficientes. Isso porque, na sociedade capitalista, aqueles considerados incapazes de realizar atividades produtivas eram eliminados, excluídos e segregados.

Nessa relação histórica, as políticas públicas educacionais, de fato, foram se aprimorando, constituindo-se em importantes mecanismos de seguridade de direitos. Essas relações não se deram num processo linear, mas, sim, marcado ora por retrocessos, ora por avanços. Isso porque a construção de políticas públicas é resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil (Boneti, 2011).

A contradição do processo torna-se eixo norteador da inclusão ora em curso, materializado no acesso ao direito à educação e na assunção de políticas públicas que garantem essas prerrogativas legais, mas em uma permanência sem qualidade. São políticas públicas carregadas de conflitos e tensões. Em síntese, permitem constatar a distância existente entre o que propõem os documentos oficiais e a efetivação das proposições na prática no interior das instituições.

Isso acontece, em certa medida, porque, independente da letra da lei, há algo oculto nas práticas em vigor que pouco se relaciona com a legislação e com o processo de inclusão social e escolar: o senso comum formado histórica e socialmente de segregação da pessoa com deficiência. Esse senso comum é formado pelo modo de perceber, pensar e agir com o diferente. Esses modos vão depender da organização social como um todo, na sua base material em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, crenças, ideologias. “Daí as diversas formas de o diferente ser percebido pela sociedade nos diversos tempos e lugares, que repercutem na visão de si mesmo” (Jannuzzi, 2004, p. 10).

Essas contradições e disputas estão presentes em todos os âmbitos das políticas. No financiamento, o embate trata-se da destinação de verbas para o público ou para o privado. O tipo de atendimento é defendido tanto pelo viés clínico quanto pelo viés pedagógico, assim como o local de atendimento: se será na sala de aula regular ou em instituições especializadas ou classes especiais.

Para garantir o direito à aprendizagem, algumas premissas devem ser consideradas. O acesso ao currículo oficial, isto é, à “[...] organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares” (Saviani, 2003, p. 17), é fundamental para propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado historicamente produzido. Para Saviani, é o acesso aos clássicos: “[...] aquilo que resistiu ao tempo” (*idem, ibidem*).

Através da apropriação do conhecimento científico e da cultura, as funções psicológicas superiores serão desenvolvidas, superando as barreiras impostas pelo plano biológico. Esse processo ocorre mediante a mediação de signos realizada pelo professor.

Sabendo que o processo de inclusão e de construção de um campo destinado à educação das pessoas com deficiência não foi e não é constituído de maneira linear, as primeiras orientações acerca da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na legislação brasileira só começa a aparecer no final dos anos cinquenta, início da década de sessenta (Mazzota, 1999).

A década de 1960 na Educação Especial – Nascimento de um atendimento destinado às pessoas com deficiência visual no Espírito Santo.

O período de 1854 a 1956 é marcado por algumas poucas iniciativas oficiais e particulares. Destaca-se a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), em 12 de setembro de 1854, por Dom Pedro II, através do Decreto Imperial nº 1.428, no Rio de Janeiro. A iniciativa da abertura do colégio teve a participação do médico, cego e brasileiro José Álvares de Azevedo, que estudou no Instituto de Jovens Cegos de Paris e obteve êxito na educação da filha do médico da família imperial, Dr. José E. Xavier Sigaud, que se tornou diretor do colégio (Mazzotta, 1999).

Mais tarde, em 17 de maio de 1890, é assinado o Decreto nº 408, responsável por mudar o nome do instituto para Instituto Nacional dos Cegos e por aprovar o seu regulamento. Em 24 de janeiro de 1981, a escola passa a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC) através do Decreto nº 1.320, em homenagem ao professor de matemática e ex-diretor da instituição, Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

Destaca-se que, apesar da existência de oficinas para aprendizagem de ofícios, como tipografia e encadernação para os meninos e de tricô para as meninas, o funcionamento do IBC consistia em uma medida precária no que se relaciona ao baixo atendimento da população cega. Eram atendidos 35 alunos em contrapartida aos 15.848 cegos existentes em 1872.

Contudo, “[...] A instalação do IBC e do INES abriu possibilidade de discussão da educação dos portadores de deficiência no 1. Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo Imperador em Dezembro de 1882” (Mazzotta, 1999, p. 28-29), contribuindo para a ampliação dos debates e discussões sobre currículo e formação de professores para alunos cegos.

A importância do IBC para a Educação Especial destinada a pessoas cegas envolve a sua atuação consolidando a ideia de estabelecimentos de ensino ou especializadas, haja vista que:

O Instituto Benjamin Constant, sobre o qual já foram dadas algumas informações, em 1942 fez em braile a Revista Brasileira para Cegos, primeira do gênero no Brasil. Instalou em 1943 uma imprensa brasileira para servir principalmente aos alunos do Instituto. Posteriormente,

pela Portaria Ministerial n. 504 de 17 de setembro de 1949, passou a distribuir gratuitamente livros em braile às pessoas cegas que os solicitassem.

Em 1946, por Portaria Ministerial n. 385, de 8 de junho, o curso ginasial mantido pelo Instituto Benjamin Constant foi equiparado ao ginásio de ensino comum. Diante disso, três alunos cegos que o concluíram em 1949 puderam ingressar, já em 195, em colégio comum, dando início ao ensino integrado de cegos. Em 1947 o Instituto Benjamin Constant juntamente com a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, realizou o primeiro Curso de Especialização de Professores na 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 (Mazzotta, 1999, p. 33- 34).

Essas medidas, realizadas também por outras instituições, contribuíram para o desenvolvimento e a evolução da Educação Especial no Brasil, sobretudo para as pessoas com deficiência visual. Em 1928, na cidade de São Paulo, surge o Instituto de Cegos Padre Chico como escola responsável pelo atendimento de alunos com deficiência visual em idade escolar. Em 1946, surge a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB), uma instituição de cunho privado, sem fins lucrativos, localizada em São Paulo, resultante dos esforços de Dorina Gouvêa Nowill, professora de alunos com deficiência visual e também cega. A fundação tinha o objetivo de produzir e distribuir livros em braile, ampliando sua atuação para o campo da educação, habilitação e a promoção do bem-estar social das pessoas cegas e com visão subnormal (Mazzotta, 1999).

No segundo período definido por Mazzotta (1999) surgem iniciativas oficiais de âmbito nacional, pois “o atendimento educacional aos excepcionais foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo governo federal, com a criação das Campanhas especificamente voltadas para este fim” (Mazzotta, 1999, p. 49). Em 1958, é criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais (CNE RDV), através do Decreto nº 44.236, de 1 de agosto, por inspiração de José Espínola Veiga. Seu funcionamento era vinculado à direção do IBC e tinha sua organização e execução regulamentadas pela Portaria nº 477, de 17 de setembro de 1958.

Após um ano e meio, a CNE RDV sofreu algumas mudanças estruturais através do Decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960, deixando de ser vinculada ao IBC e com denominação de Campanha Nacional de Educação de Cegos – CNEC, passando a subordinar-se diretamente ao gabinete do Ministro da Educação e da Cultura. Em 1962, assumiu o cargo de diretora-executiva da CNEC a professora Dorina de Gouvêa Nowill (Mazzotta, 1999).

As atividades da campanha envolviam o treinamento e especialização de professores e técnicos no campo da educação e reabilitação de pessoas com deficiência visual, incentivo e produção de equipamentos, livros, auxílios ópticos e material para leitura e escrita, além de ofertar assistência técnica e financeira aos serviços de Educação Especial e reabilitação, possibilitando maiores oportunidades de atendimento educacional a pessoas com deficiência visual.

Pela primeira vez, a política nacional brasileira apresenta uma atenção direcionada à Educação Especial de maneira mais assertiva através da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, responsável por afirmar: “A educação de excepcionais deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961, cap X, art. 88). Kassar (2011) evidencia a contradição na legislação ao refletir que “a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 reconhece a educação dos ‘excepcionais’ quando indica sua matrícula ‘dentro do possível’ na rede regular de ensino, mas ao mesmo tempo garante apoio financeiro às instituições especializadas (Kassar, 2011, p. 44).

Na mesma década, é sancionada, no Espírito Santo, pela Assembleia Legislativa, a Lei nº 2.277, de 30 de janeiro de 1967, responsável pelos fins da educação estadual. A referida lei situa a educação como direito de todos em seu art. 03, contudo ainda apresenta em seu texto concepções segregatórias acerca dos alunos com deficiência. No que tange às matrículas, a lei incentivava-as em classes especiais, escolas especiais e centros de preparação profissional, pois, “a matrícula para crianças excepcionais e para as que iniciarem seus cursos depois dos sete anos de idade será feita para classes especiais ou cursos supletivos, correspondentes ao nível de desenvolvimento” (Espírito Santo, 1967, cap. V, art. 2, inc. II).

Apesar de a lei ter feito avançar alguns aspectos – como no art. 133, em que a educação de excepcionais tem por principal escopo integrar o deficiente na comunidade, através de uma assistência médica e psicológica, incluída

a orientação profissional –, ainda era necessário avançar no direito de os alunos com deficiência terem acesso às salas de aula regulares, professores especializados, recursos de acessibilidade, entre outros. Concomitantemente, as resoluções aprovadas no Conselho Estadual de Educação à época preocupavam-se em certificar instituições particulares especializadas para que essas pudessem receber subsídios oriundos de financiamento público. Dentre elas, as resoluções nº 23/1965, nº 15/1968 e nº 07/1969, todas relacionadas a registros e reconhecimento de escolas.

Cabe ressaltar ainda que o primeiro registro documental de ações direcionadas de maneira sistemática à educação dos alunos com deficiência visual refere-se ao “Programa de Atendimento ao Deficiente Visual”, implementado em 1967, iniciado em classes especiais e, posteriormente, substituído pelo atendimento itinerante (Espírito Santo, 1987).

1970 e a Educação Especial no Espírito Santo: a expansão de programas de formação para professores especializados.

Na década posterior, 1970, a LDB foi revista e, em 1971, foi publicada a Lei Educacional nº 5.692, e o art. 88, responsável por inferir que a educação das pessoas com deficiência fosse, sempre que possível, no sistema geral de educação, foi suprimido. Em contrapartida, o art. 9º regulamenta que 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. Nessa oportunidade, também foi propiciada a expansão das instituições especializadas sem fins lucrativos. Conforme aponta Kassir (2011):

Esse período foi decisivo para o início da formação da Educação Especial como uma política de estado, com a criação de um órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que passou a ter a responsabilidade de formular e impulsionar as ações de Educação Especial no Brasil (Kassir, 2011, p. 45).

Com a criação do CENESP, através do Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, cujo objetivo era promover a expansão e a melhoria do atendimento aos

excepcionais, foi extinta a Campanha Nacional de Educação de Cegos, revertendo seu acervo patrimonial, pessoal e financeiro. Conforme aponta Mazzotta (1999), a finalidade do CENESP era de planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil, visando a sua participação efetiva na sociedade, competindo-lhe o planejamento e o desenvolvimento da Educação Especial e acompanhar, controlar e avaliar a execução de programas de Educação Especial com assistência técnica e financeira do Ministério da Educação.

No Espírito Santo, a década de 1970 foi marcada pela expansão de programas de formação continuada para professores especializados. A Lei nº 2.561, de 1 de fevereiro de 1971, cria o Instituto de Educação de Vitória, tendo por finalidade: “Formar e aperfeiçoar professores primários, de classe e especializados, administradores e orientadores de educação primária, professores de curso normal e outros especialistas previstos em lei. (Espírito Santo, 1971b, art. I, inciso b). Nota-se o papel financiador do CENESP nos cursos de aperfeiçoamento para a Educação Especial, sobretudo na área da deficiência visual, contribuindo para a formação de professores especializados, como demonstra o Parecer 78/1975 do Conselho Estadual de Educação.

Avançando um pouco no tempo histórico, em 1986, o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial – SESP (Mazzotta, 1999), mantendo as mesmas competências e estrutura do CENESP, sendo extinto seu conselho consultivo. Além disso, a sua coordenação geral foi transferida do Rio de Janeiro para Brasília, sendo nomeado Secretário de Educação Especial o Dr. Rômulo Galvão de Carvalho, o qual não tinha nenhuma experiência na área.

Em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil estabelece: “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, capítulo I, art. 3, inc. IV). Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Em seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, capítulo III, art. 206, inc. I) como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, no artigo 208, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Para Kassar (2011), a educação passa a ser entendida a partir da Constituição como um direito social, “portanto, a política educacional passa, a partir de 1988, a ser uma política pública de caráter universal e isso gera mudanças no sistema de ensino” (Kassar, 2011, p. 46).

Em 1989, a Lei nº 7.853/89 dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social, definindo como crime recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado.

Kassar (2011) aponta que, “no mesmo período em que se consolida o sistema de proteção social, estabelecido pela Constituição Federal de 1988, inicia-se a disseminação de uma proposta de Educação Escolar Inclusiva.” (Kassar, 2011, p. 47). O atendimento ao aluno com deficiência na rede estadual deixa aos poucos de ter caráter segregatório e excludente, organizando-se nos preceitos de não segregação, integração, preparação para o trabalho, diagnóstico, prevenção e trabalho multidisciplinar (Espírito Santo, 1980). Na mesma época, é enviado à SEDU um pedido de criação de departamento de Educação Especial sob a justificativa de, até aquele momento, essa modalidade de ensino ter estado estruturalmente na posição de setor inserido em diversos departamentos e, por isso, sem uma política e estrutura específicas e adequadas para sustentação de suas atividades de expansão e desenvolvimento (Espírito Santo, 1987).

1990 e anos 2000: a reestruturação do sistema comum de ensino - avanços da inclusão.

A década de 1990 é uma época fecunda para a Educação Especial. Conforme Mazzotta (1999), em 15 de março de 1990, a SESP foi extinta, tendo suas atribuições passadas à Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). No mesmo ano, o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90 – reforça a presença dos alunos com deficiência ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, cap. IV, art. 55, 1990).

Nesta década, diversos documentos internacionais como as convenções, passaram a influenciar a formulação das políticas públicas de educação inclusiva. A relação entre a política educacional brasileira e esses acordos diz respeito ao processo de internacionalização da economia, que conta com a participação direta de proposições estabelecidas com instituições financeiras internacionais (Kassar, 2011).

Em 1994, a Declaração de Salamanca dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Kassar (2011)

reflete que “as conferências internacionais encontram adesão da sociedade civil, pois respondem, de certa forma, às suas demandas” (Kassar, 2011, p. 48). No mesmo ano, a Política Nacional de Educação Especial, em movimento contrário ao da inclusão, marca retrocesso das políticas públicas ao orientar o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1996, art. 59). A problemática desse preceito encontra-se na legitimação da crença de que alunos com deficiência não possuem capacidade para ocuparem as salas regulares, desobrigando escolas e profissionais a refletirem acerca de um ensino inclusivo, isto é, direcionado a todos os estudantes.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 –, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental em virtude de suas deficiências; e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da Educação Básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (Brasil, 1996, cap. II, art. 24, inc. V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Brasil, 1996, cap. II, art. 37).

Melo e Mafezoni (2019) afirmam que essa lei define a Educação Especial como modalidade de educação escolar e garante sua oferta, preferencialmente, na rede regular de ensino desde a Educação Infantil, pois “O poder público se comprometeu a ampliar o atendimento” (Melo; Mafezoni, 2019, p. 105). A LDB advoga que “Educação Especial: modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996, cap. IV, art. 38) e:

Art. 58 – Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial, Professores capacitados para a sala de aula e com formação para o atendimento educacional especializado (Brasil, 1996, cap. IV, art. 38, inc. 1).

No mesmo ano, é promulgada, no Espírito Santo, a Lei nº 5.228, de 31 de maio de 1996, que dispõe sobre a política estadual de apoio às pessoas portadoras de deficiências e dá outras providências. No campo da educação, essa lei coloca como diretriz de atuação do governo estadual o incentivo à pesquisa sobre tratamento e equipamento para uso da pessoa portadora de deficiência e à pesquisa em Educação Especial; garantia de acesso de pessoa portadora de deficiência a todos os níveis de educação; e incentivo à formação de recursos humanos para a Educação Especial (Espírito Santo, 1996a).

No fim da década, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a sua atuação complementar ao ensino regular.

Os anos seguintes são anos fundamentais para consolidação da Educação Especial enquanto uma política de estado, isto é, dotada de um conjunto de ações sólidas que perpassa governos e que tem como objetivo possibilitar a melhoria constante do campo da Educação Especial através da oferta, matrícula, currículo, atendimento especializado, preceitos, entre outros. Nesse sentido, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, o que contempla, portanto, o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização.

Porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, acaba por não potencializar a educação inclusiva prevista no seu artigo 2º. Ainda em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, destaca que o grande avanço que a educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana (Brasil, 2001a). Diversas são as legislações que apresentam o direito à dupla matrícula para alunos com deficiência na escola, isso porque, historicamente, a Educação Especial foi entendida como única possibilidade de atendimento aos estudantes que precisavam.

Contudo, com o avanço da compreensão da educação como direito de todos, foi possível conceber a presença dos estudantes na escola com as devidas

condições de aprendizagem asseguradas. Dessa forma, o atendimento especializado passa a ser de caráter suplementar ou complementar, sendo ofertado no turno de matrícula inverso do aluno.

No mesmo ano, a Convenção da Guatemala (1999) é promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, sendo responsável por afirmar que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (Brasil, 2001b).

Acerca das agendas internacionais que influenciaram o país na formulação de políticas públicas e, portanto, na construção dos rumos da educação brasileira, Kassir (2011) pontua que:

É inegável o impacto dos acordos e compromissos internacionais na formulação de políticas, programas e ações. A própria concepção de direitos humanos é formação de um ideário de homem, que corresponde historicamente à ideia ocidental-liberal de justiça e igualdade (Kassir, 2011, p. 45).

Para Mazzotta e Sousa, “esses documentos nacionais e internacionais apontam para posicionamentos, rumos e recomendações dirigidas à ação de organizações governamentais e não governamentais na área da educação” (Mazzotta; Sousa, 2000, p. 98).

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de Ensino Superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2002a). Além disso, a Portaria nº 2.678/02 aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional (Brasil, 2002b).

Nota-se que a escola vai se tornando espaço legítimo e privilegiado de relações sociais para todos, inclusive para aqueles que apresentam necessidades

educacionais específicas e que demandam recursos ou serviços especiais. Mazzotta (2000), acerca do ideal de escola inclusiva, aponta que:

Tal escola, como instrumento social coerente com uma educação inclusiva, calcada em atitudes éticas que se concretizam no respeito mútuo mediado pela competência, deve atuar para além das restrições de sentido impostas aos termos integração e inclusão, muitas vezes, com propósitos meramente ideológicos (Mazzotta, 2000, p. 100).

Em 2006, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pelo Ministério da Educação, pelo Ministério da Justiça e pela UNESCO. O documento objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da Educação Básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na Educação Superior. No ano seguinte, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) trouxe como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

Os avanços legais nacionais influenciaram as legislações regionais, culminando na clarificação de diretrizes e provisão de meios para a ação educacional inclusiva, integradora e abrangente, pois “as políticas públicas no campo da educação são, portanto, as ferramentas para a consecução do direito à educação” (Melo; Maffezzoni, 2019, p. 103). A Resolução nº 1286/2006 do CEE-ES, responsável por fixar normas para a educação no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo, apresenta, em seu art. 138, que a Educação Especial será oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, em todas as etapas e níveis de ensino, tendo como objetivos:

II - incentivar a autonomia, cooperação, espírito crítico e criativo da pessoa portadora de necessidades educacionais especiais;

III - contribuir para a preparação dos alunos para participarem ativamente no mundo social, cultural, dos desportos, das artes e do trabalho (Espírito Santo, 2006, art. 134, inc. II).

Além disso, a resolução apresenta a obrigatoriedade de professores especializados em nível superior para atendimento especializado e de capacitação permanente para os professores regentes do ensino regular. Isso contribui para que os alunos, mesmo na escola regular, não fiquem à margem do processo de ensino e aprendizagem.

Outra importante lei estadual é a de nº 7.050, de 03 de janeiro de 2002, que versa sobre as normas estaduais que asseguram direitos individuais relativos às pessoas com deficiência, inclusive visual, interpondo a modalidade de educação especial gratuita da Educação Infantil ao Ensino Fundamental em todo estado bem como a formação continuada de professores especializados e regentes (Espírito santo, 1996b).

No mesmo ano, o Decreto nº 6.094/07 estabelece, entre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas, partindo da compreensão de que “a decorrência do sentido de educação especial aqui explorado é que o princípio da inclusão ou não-segregação deve ser o norteador da organização da educação escolar” (Mazzotta; Sousa, 2000, p. 102).

Um grande marco para Educação Especial no Brasil consiste na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), que traz as diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro. Ademais, “vale destacar, como sugerido, que, assim como outros direitos, o de aprender não é dado a priori, exigindo um processo de disputa a partir de novas demandas da sociedade” (Melo; Mafezoni, 2019, p. 104).

Esse processo de disputa pela garantia de direitos, seja de pertencer a um determinado local (a escola), seja de ter acesso aos conteúdos do currículo escolar, é aprovado o Decreto nº 6.571, que dá diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino, tanto para escolas particulares quanto públicas.

No ano seguinte, ocorre a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU e da qual o Brasil é signatário, estabelecendo que os Estados-Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Além disso, determina que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral e que elas

tenham acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Brasil, 2009a, art. 24).

O Decreto nº 6.949 promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Esse decreto dá ao texto da Convenção caráter de norma constitucional brasileira, e a Resolução nº 4 CNE/CEB institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (Brasil, 2009b, art. 5).

Apontamentos finais acerca da História da Educação Especial no Brasil e no Espírito Santo.

Ao longo dos 60 anos de história, o que se pode perceber são os avanços no campo da Educação Especial, que não se dão de maneira linear, mas, sim, permeados por retrocessos em determinados períodos históricos. Se, nas primeiras décadas, o desafio era assegurar o direito do acesso através da matrícula regular, hoje garantir a permanência de qualidade dos alunos com deficiência é uma provocação às políticas públicas educacionais.

Isso porque é necessária uma série de elementos que possibilitem que os estudantes aprendam na sala de aula. Os alunos com deficiência visual, além do atendimento educacional especializado no contraturno, necessitam da máquina braille ou da reglete, isto é, de recursos específicos que possibilitem a apropriação do sistema de escrita e da leitura. Também necessitam conhecer os sinais específicos na matemática, o que envolve a formação dos professores regentes de sala para atender às especificidades dos estudantes. Para realização de um planejamento que envolva toda a turma, bem como algumas adaptações metodológicas como o uso de mapas em alto-relevo ou de vídeos com áudio-descrição, é necessário também tempo de qualidade de estudo e de planejamento, objetivando a viabilização do processo de ensino e aprendizagem.

Dito isso, é preciso formação inicial e continuada de qualidade para professores regentes e especializados, a oferta do atendimento educacional especializado, recursos e investimentos que se caracterizam como “possibilitadores de participação, de apreensão dos conhecimentos necessários ao tempo e ao lugar, ao exercício da cidadania (deveres e direitos constitucionais)” (Jannuzzi, 2004, p. 22).

Além do mais, é emergente que os diversos agentes escolares – diretor, coordenador, pedagogo, funcionários no geral – assumam a responsabilidade da escola em sua complexidade. Isso quer dizer que o conjunto da instituição escolar precisa estar atento à dificuldade de cada aluno e procurar pelos conhecimentos historicamente acumulados, pela percepção clara da realidade social e individual de cada um, por meio de métodos e técnicas adequados que lhe facilitem a apropriação do saber realmente necessário ao tempo e ao lugar (Jannuzzi, 2004).

Esses novos desafios apresentados hoje permeiam o que Melo e Mafezoni (2013) evocam para a necessidade de se pensar em uma nova fase na educação especial, que se traduz de fato no direito de aprender em sala de aula. Essa concepção envolve a compreensão dos alunos com deficiência enquanto sujeitos potentes e capazes de se beneficiarem do processo de escolarização.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 12 ago. 1971a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 31 ago. 2024.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1971b. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/educacao-especial>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 25 out. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 31 ago. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1999-2002/d3298.htm. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Institui o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110172.htm. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Dispõe sobre a política de atendimento aos direitos da pessoa com deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001-2010/d3956.htm. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2002.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne-cp-n-1-de-15-de-maio-de-2002-119451423>. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678, de 20 de dezembro de 2002.** Aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2-678-de-20-de-dezembro-de-2002-119394530>. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União: seção 1, p. 14, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, seção 1, p. 1, 26 ago. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009b.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro.** 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

- ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 2.277, de 30 de janeiro de 1967**. Dispõe sobre o sistema de ensino do Estado do Espírito Santo. Vitória, ES: Diário Oficial do Estado, 1967. Disponível em <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI22771967.html?identificador=37003100350034003A004C00>. Acesso em: 15 set. 2022.
- ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 99, de 31 de outubro de 1980**. Altera a resolução CEE nº 16/77 que baixou normas para o ensino especial no estado do Espírito Santo. Vitória, ES: Diário Oficial do Estado, 1980.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Educação. **Ofício OF/GAB/SEDU/N 825/87, de 11 de novembro de 1987**. Pedido de criação do Departamento de Educação Especial. Vitória, ES: Diário Oficial do Estado, 1987.
- ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 5.228, de 31 de maio de 1996**. Dispõe sobre a política estadual de apoio às pessoas portadoras de deficiências e dá outras providências. Vitória, ES: Diário Oficial do Estado, 3 jun. 1996a. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI52281996.html>. Acesso em: 1 set. 2024.
- ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 7.050, de 6 de dezembro de 1996**. Consolida as normas estaduais relativas aos portadores de deficiência e dá outras providências. Vitória, ES: Diário Oficial do Estado, p. 1, 9 dez. 1996b. Disponível em: <https://www.legislacao.es.gov.br/>. Acesso em: 31 ago. 2024.
- ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 1.286, de 29 de maio de 2006**. Fixa normas para a educação no sistema estadual de ensino do Estado do Espírito Santo. Vitória, ES: Diário Oficial do Estado, 29 mai. 2006.
- JANNUZZI, G. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 37-48, jul.-set. 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235>. Acesso em: 1 set. 2024.
- KASSAR, M. C.M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio-ago. 2011. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 1 set. 2024.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MAZZOTTA, M. J; SOUSA, S. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da Clínica**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v5i9p96-108. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60917>. Acesso em: 1 mai. 2024.
- MELO, Douglas Christian Ferrari de; MAFEZONI, Andressa Caetano. O direito de aprender e os alunos público-alvo da educação especial. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza (CE), ano 41, n.78, p. 101-115, jan./abr. 2019.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: Organização das Nações Unidas (ONU), 2006. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2024.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados; 2003.

CAPÍTULO 8

Gestão da educação e deficiência visual: reflexões a partir da história da educação das pessoas com deficiência visual no estado do Espírito Santo

Patrícia Teixeira Moschen Lievore

DOI: 10.52695/978-65-5456-089-4.8

Introdução

O acesso e a permanência do aluno com deficiência visual no ensino regular vêm, desde muitos anos, buscando sua institucionalização e normatização em um ensino igualitário, com qualidade, preservando o respeito às diferenças contidas no ambiente escolar.

De acordo com Paro (2015), todas as pessoas nascem com igual direito de acesso à herança cultural produzida historicamente pela humanidade. Sendo assim, a educação, que é o meio de formar seres humano-históricos, não pode se limitar a conhecimentos e informações, no entanto “[...] precisa, em igual medida, abarcar os valores, as técnicas, a ciência, a arte, o esporte, as crenças, o direito, a filosofia, enfim, tudo aquilo que compõe a cultura produzida historicamente” (Paro, 2015, p. 48).

O presente estudo refletirá o relato de experiências de professoras que foram pioneiras no trabalho com alunos com deficiência visual, exercendo funções de gestão e organização desse trabalho na região metropolitana de

Vitória, no estado do Espírito Santo, a fim de compreendermos a importância desse trabalho para o que temos com estudantes com deficiência visual.

A pesquisa é de natureza qualitativa, tendo como ponto de partida a História Oral. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas em forma de áudio e depois transcritas. “A entrevista de história oral não é somente um relato do passado, mas também um registro do esforço empreendido no presente pelo entrevistado e pelo entrevistador” (Alberti, 2015, p. 291).

Além das entrevistas, foi realizada uma pesquisa bibliográfica pelas produções de Dourado (2007); Paro (2015); Cury (2002); Gramsci (2001) e Vygotski (2021), a fim de conceituarmos a gestão da educação e da Educação Especial, além de refletir sobre a função da escola e do direito à educação, bem como sobre a importância da formação docente.

Gestão educacional e Educação Especial

A gestão educacional apresenta aspectos diferenciados e muito maiores do que apenas colocar em prática técnicas e teorias para a administração empresarial. Isso dadas as suas características próprias, os objetivos que se quer alcançar com sua atuação e a finalidade da educação, vista como prática social para constituição do ser humano. Nesse sentido, as políticas, gestão e processos da educação devem se organizar em prol dos objetivos dessa formação (Dourado, 2007, p. 3).

Dourado ainda acrescenta que

[...] a articulação e a rediscussão de diferentes ações e programas, direcionados à gestão educacional, devem ter por norte uma concepção ampla de gestão que considere a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como a implementação de processos de participação e decisão nessas instâncias, balizados pelo resgate do direito social à educação e à escola, pela implementação da autonomia nesses espaços sociais e, ainda, pela efetiva articulação com os projetos de gestão do MEC, das secretarias, com os projetos político-pedagógicos das escolas e com o amplo envolvimento da sociedade civil organizada (Dourado, 2007, p. 3).

Explorando o campo da Educação Especial, verificamos que a gestão bem como as políticas públicas educacionais foram sendo construídas a fim de garantir o acesso e a permanência do aluno com deficiência na escola, sendo que os documentos que propõem uma educação para todos serviram como base para reformas educacionais em vários países, inclusive no Brasil. Dessa forma, Carneiro (2005) afirma que

[...] em todos os países do mundo, o princípio-ação educacional inclusivo foi preparado e implantado dentro de um esquema de progressividade temporal, com planejamento, legislação e regulamentos apropriados, estratégias, gradualidade de ações programadas, fontes próprias de financiamento, programas de formação inicial e continuada de professores, sistemas de avaliação, refeitos, procedimentos de gestão reconceituada e amplo envolvimento da sociedade (Carneiro, 2005, p. 43).

As primeiras ações do Estado, em nível nacional, voltadas para as pessoas com deficiência surgiram na década de 1950 através de campanhas sob a liderança de instituições privadas em conjunto com o governo federal, já que a Educação Especial no Brasil, até a década de 70, esteve sob a responsabilidade quase total das instituições privadas (Muniz; Arruda, 2007).

Podemos afirmar que, até esse período, a pessoa com deficiência ainda não era contemplada com uma política educacional voltada para o seu atendimento na rede pública de ensino brasileira.

Melo (2016) destaca a Constituição de 1988 como o marco de um tempo político e social no qual as “minorias” passam a ser integradas na luta por políticas públicas específicas. Em seu art. 208, o documento destaca o dever do Estado de garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Com a aprovação da nossa atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9394/96, as discussões relativas à questão da escolarização das pessoas público da Educação Especial tornaram-se mais evidentes, quando essa prevê que essas pessoas devem ter acesso ao direito à educação garantido, ocupando salas de aula de escolas públicas ou privadas que ofereçam o ensino regular comum.

O direito à educação a todos os sujeitos fica evidenciado no artigo 4º da LDB, que a vê como um direito do cidadão e dever do Estado, que precisa ofertá-la de maneira qualificada devido à inerência dela com a cidadania e direitos humanos (Cury, 2002).

O art. 59 da LDB também se refere ao apoio que esses alunos devem ter em seu processo de escolarização e, em seu inciso I, afirma que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I-curriculos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender as suas necessidades” (Brasil, 1996, cap.1, art. 59, inc. I). E, em seu inciso II, a lei prevê que pessoas público-alvo da Educação Especial devem ter professores capacitados para um atendimento especializado e para integrá-los em escolas regulares (Brasil, 1996).

A Resolução nº 02 institui as Diretrizes Nacionais para a atuação da Educação Especial na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades. De acordo com a resolução, o atendimento escolar terá início na Educação Infantil e, a partir daí, deverão ser assegurados os serviços de Educação Especial aos alunos público-alvo dessa modalidade de ensino. Esse atendimento deve ocorrer nas unidades escolares, tanto em espaços comuns quanto especializados, por professores com formação e utilizando material adaptado, quando necessário. Esse “organizar-se” diz respeito às mudanças curriculares e arquitetônicas, à adoção de processos educativos alternativos, ao conhecimento do Braille e da Língua de Sinais, à adaptação de materiais, à contratação de professores capacitados e capacitação de professores já atuantes, etc. (Brasil, 2001).

O art. 3º, parágrafo único, estabelece que os sistemas de ensino devem criar “um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que visibilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (Brasil, 2001, cap.1, art. 3º, par. único).

Dessa forma, Melo (2016) nos mostra que a citada resolução trouxe maior responsabilização dos estados e municípios, principalmente no que diz respeito à organização do setor responsável pela Educação Especial, pois, agora, além de garantir as matrículas, devem gerenciar a estrutura referente à modalidade.

Dada a diversidade da constituição dos setores de Educação Especial, bem como dos especialistas que o compõem, e com um intuito de traçar um perfil desses profissionais, Vieira e Almeida (2021) realizaram uma pesquisa a fim de compreender a sua formação. Nesse sentido, as autoras chegam a uma conclusão

de que os gestores de Educação Especial são os profissionais que coordenam os setores responsáveis pela Educação Especial nas Secretarias Municipais ou nas redes estaduais de ensino, sendo esse o responsável por assegurar reformas e conduzir políticas para garantir uma educação na perspectiva inclusiva.

Pesquisas sobre Políticas de Educação Especial no Espírito Santo (Jesus, 2007, 2008) nos revelam as fragilidades dos sistemas e profissionais que compõem os setores de Educação no estado do Espírito Santo, apontando que uma das questões centrais se associa à formação desses profissionais no que diz respeito às práticas pedagógicas e à gestão de sistemas.

Dessa forma, o que acaba orientando as políticas públicas educacionais e as práticas pedagógicas das nossas escolas, sejam elas referentes ao atendimento dos alunos público da Educação Especial ou não, é uma “espécie de senso comum que ignora séculos de história da educação e de progressos científicos na elucidação da maneira como as pessoas aprendem e na apropriação de novas formas de ensinar” (Paro, 2015, p. 54).

Entretanto, vale destacar que mais importante que traçar um perfil desses profissionais, que podem se apresentar de diferentes formas nas diversas redes de ensino, é refletir a importância de sua atuação bem como do seu compromisso político/social para a promoção do direito à educação dos alunos público da Educação Especial, como veremos no próximo ponto com os relatos das professoras que exerciam a gestão da educação dos estudantes com deficiência visual antes das legislações atuais e, muitas vezes, sem muitos recursos técnicos e materiais.

A gestão da educação especial no estado do Espírito Santo

Como refletido anteriormente, a gestão da educação deve ocupar-se da garantia do direito à educação dos estudantes já que o seu fim deve ser o processo formativo do ser humano. Nesse sentido, uma das grandes preocupações do gestor da Educação Especial deve ser com o processo formativo dos docentes. Essa preocupação fica evidenciada na fala de uma das professoras durante a entrevista:

Professora: Quando eu era coordenadora, eu dei muita formação e o que eu entendia, eu não posso segregar conhecimento. A SEDU tem obrigação, o Estado tem obrigação de dar formação, então, por ano, a gente dava

de duas a três formações para os professores da rede estadual e abria vagas para as prefeituras porque não é interessante que tenha somente professores na rede estadual. Tem alguns municípios cujo ensino foi municipalizado. Então, de primeiro ao quinto ano é da prefeitura, do sexto ano ao ensino médio passou a ser do estado. Tem a EJA do estado, tem a EJA do ensino fundamental, que é da prefeitura, e se, nesse meio, aqui e ali, tiver aluno cego, eu vou partir o aluno? Não. Então, abria-se vaga para o estado e para a prefeitura. E assim nós montamos em quase todo o estado salas de recurso porque o MEC também bancou, são salas boas muito equipadas (Professora Marta).¹

É possível perceber a compreensão da professora da importância da formação para a prática dos professores, bem como seu comprometimento em garantir esse processo enquanto gestora pública. A professora ainda relata que essas formações foram importantes para o processo de implantação das salas de recursos multifuncionais nos municípios capixabas.

Coadunando com Gramsci (2001), a formação de professores é de grande importância para que o ensino seja significativo para o aluno e para que o professor tenha propriedade do que está ensinando, pois, sem formação, faltará, no corpo docente e na escola, a “corposidade material” para ensinar (Gramsci, 2001, p. 44).

Além da firme convicção da importância da formação dos professores, podemos perceber a imensa sensibilidade e visão de gestão, por parte das professoras/gestoras, mesmo sem condições materiais necessárias e uma formação técnica, utilizando diversas estratégias para envolver as famílias e os alunos no processo de escolarização, quando analisamos o seguinte relato de uma das professoras:

Eu também tive a preocupação de conhecer as famílias, porque a maioria dos deficientes visuais apareciam lá quase sempre levados por outros colegas, nunca levados pelas famílias. Quando eu conseguia trazer o familiar, fazia com que mudassem até o comportamento

1 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA MARTA. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho e Mariana de Paula**. Vitória, 20 de julho de 2018. (Fim da nota de rodapé).

em relação a esses deficientes, seja acabando com a superproteção ou deixando de vê-los como o patinho feio, o fardo da família. Quando lá chegavam e viam os pares de seus filhos e viam a autonomia e a desenvoltura deles, percebiam o quanto estavam impedindo o crescimento e a liberdade de seus filhos. Os pais eram convidados a participar e a se envolver com as atividades dos filhos. Já os deficientes eram estimulados a fazer imediatamente a orientação e mobilidade, exatamente para que tivessem independência (Professora Patrícia).²

Tais ações nos remetem à afirmação de Costa (2012), que nos diz que

[...] o anúncio ao processo de inclusão não vem se dando apenas pela implementação do sistema educacional, mas principalmente pelo apoio solidário que as famílias e os colegas de classe têm dispensado aos estudantes com deficiência visual (Costa, 2012, p. 149).

Assim como Gramsci (2001) nos apresenta, a educação, mais que conteúdos, deve oferecer dignidade aos estudantes, servindo como instrumento de emancipação, como ferramenta para a transformação da sociedade. Esse processo de emancipação humana deve ser pensado e planejado, a fim de que contemple os alunos com deficiência cujo processo de escolarização, muitas vezes, é reduzido à promoção da sua socialização com os demais alunos.

Outro ponto que chama bastante atenção no relato das professoras é a compreensão, por parte delas, sobre o direito à educação dos alunos com deficiência visual, sendo que a escolarização desses alunos, desde o início, aconteceu de forma integrada, na escola comum, como é possível perceber nos relatos das professoras abaixo:

Professora Eva: [...] a única coisa que tinha aqui em Vitória era o Instituto Braille que você conhece né? Mas lá não era escola era só abrigo de cegos.

Entrevistador: Não tinha escola especial aqui né?

Professora: Não. Escola especial não, porque eu nunca comecei com o aluno segregado. *Já comecei na integra-*

2 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA PATRÍCIA. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti e Douglas Christian Ferrari de Melo.** Vitória, 12 mai. 2018. (Fim da nota de rodapé).

ção... já encontrei os alunos nas escolas comuns integrados...agora tinha uma escola de surdos... ainda tem?

Entrevistador: Tem... Oral auditiva

Professora Eva: Então, eu já coloquei os alunos na educação integrada; aliás, para começar, tinha uma classe especial no Gomes Cardim, criada por Adília, depois veio Sônia... então, elas trabalham em uma classe especial na escola comum... uma classe especial só para alfabetizar os cegos, *né? cinco... seis alunos cegos... até duas primeiras alunas vieram de Nova Venécia... Maria e Marilena e mãe vieram para cá.* Então, uma professora alfabetizava as duas cegas e alfabetizava a mãe, que a mãe “tava” junto. Começou aí essa classe; depois vieram outros alunos na classe de alfabetização de cegos... depois eles vão para uma escola comum para uma alfabetização... e aí começou assim nessa turminha na escola Gomes Cardim.³

Nesse sentido, as ações da professora/gestora nos remetem ao pensamento de Vigotski (2021), que faz uma crítica à Educação Especial da sua época e a denomina como artificial, que não ajudava o cego a desenvolver-se, mas limitava a sua vivência em um mundo segregado. Por isso, o autor enfatiza:

Em que se pese todos os seus méritos, nossa escola especial se destaca pela falha fundamental de encerrar o educando – a criança cega, surda-muda ou retardada mental⁴ – no estreito círculo da coletividade escolar, criando um mundinho isolado e fechado em que tudo é centrado na insuficiência física, acomodado e adaptado ao defeito da criança, sem introduzi-la na vida autêntica. Nossa escola especial, ao invés de retirar a criança de um mundo isolado, costuma desenvolver nela hábitos que a conduzem a um isolamento maior, acentuando a sua separação. Devido a essas falhas, não apenas a educação geral da criança é paralisada, como

3 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA EVA. **Entrevista concedida a Christian Douglas Ferrari de Melo e Arneida Coutinho Boniatti.** Vitória, 9 de agosto de 2017. (Fim da nota de rodapé).

4 (Início da nota de rodapé). Termos específicos para referir às pessoas com deficiência intelectual e surdas na época em que Vigotski realizou as suas pesquisas. (Fim da nota de rodapé).

também, às vezes, a preparação especial a ela dirigida reduz-se a zero (Vigotski, 2021, p. 28).

Além dessa importante concepção que as professoras/gestoras tinham de a necessidade da Educação Especial ser na escola comum, é possível notar o empenho em fazer com que os demais municípios do estado do Espírito Santo tivessem a Educação Especial em suas escolas, como nos relata uma das professoras:

[...] eu andei todos os municípios, praticamente, colocando salas de recursos e colocando professores itinerantes [...]

[...] lá no interior, nós levamos tudo. *Só tinha na Grande Vitória*, mas a gente levou pela secretaria da educação na época. Fundamos em vários locais. Eu lembro que Colatina... São Mateus... para todos esses lugares, a gente levou. Linhares... Cachoeiro... tinha como. A gente interiorizou, entendeu? Foi muito interessante. Foi uma época em que a gente fazia reuniões com professor de deficiente visual... enchia! Certo! Enchia que eu digo... com vinte, trinta professores. Então, é muito né? Para hoje (Professora Damaris).⁵

A fala da professora pode ser ilustrada pela cópia de um levantamento da abrangência da Educação Especial no estado do Espírito Santo, feita pela Secretaria de Estado da Educação (Sedu) no ano de 1985:

5 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA DAMARIS. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti e Douglas Christian Ferrari de Melo**. Vitória, 14 dez. 2018. (Fim da nota de rodapé).

Tabela 1 – Abrangência da educação especial no Espírito Santo, 1985

MUNICÍPIO	Nº de Escolas	CLIENTELA		
		Deficiente Auditivo	Deficiente Visual	Deficiente Mental
Afonso Cláudio	2	—	—	27
Alegre	3	—	—	33
Apiaçá	1	—	—	10
Aracruz	1	4	—	—
Baixo Guandu	2	8	—	21
Barra de São Francisco	3	5	—	46
Bom Jesus do Norte	1	—	—	10
Cachoeiro de Itapemirim	16	42	10	251
Cariacica	8	5	5	87
Castelo	3	—	—	36
Colatina	10	—	—	159
Domingos Martins	1	8	—	8
Fundão	1	—	—	11
Guacuí	4	—	—	45
Guarapari	1	—	—	14
Ibirapu	1	—	—	9
Iconha	1	—	—	17
Itaguaçu	1	—	—	9
Itarana	1	—	—	8
Jerônimo Monteiro	1	—	—	13
Linhares	1	29	—	7
Mantenópolis	2	—	—	24
Marilândia	1	—	—	8
Mimoso do Sul	1	7	—	13
Montanha	2	—	—	32
Muniz Freire	1	—	—	12
Muqui	2	—	—	19
Nova Venécia	1	11	—	—
Pancas	1	—	—	10
Rio Novo do Sul	1	—	—	11
Santa Leopoldina	1	—	—	20
Santa Teresa	1	—	—	17
São Gabriel da Palha	2	7	—	16
São Mateus	1	14	—	—
Serra	4	6	—	44
Viana	1	—	—	19
Vila Velha	12	36	8	116
Vitória	15	119	29	246
TOTAL	112	301	52	1 441

Fonte: Arquivo da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu).

As descontinuidades das gestões nos setores de gestão da educação também foi um assunto levantado pelas professoras entrevistadas. Muitas vezes, por mudança no quadro político em que são trocados os técnicos e professores responsáveis, os setores de Educação Especial não avançam no campo das políticas públicas educacionais, como relata a professora:

É difícil, que a gente começa um trabalho e não tem seguimento, não tem respeito pelo que você faz. Tudo que nós construímos, por exemplo, formamos um grupo e escrevemos as diretrizes da Educação Especial no Espírito Santo. E assim tudo que “tá” ali, o estado está descumprindo. O estado descumpe as leis que ele

mesmo elabora. É muita politicagem. Eles têm a coragem de dizer que não vão contratar mais professores por falta de verbas, com certeza que não é. E o que me entristece é que as pessoas que estão lá dentro na Secretaria de Educação, na sala de Educação Especial, não têm coragem de defender aquilo em que elas trabalham; elas, muitas vezes, não falam porque são cargo comissionados, ou elas estão perto de se aposentar e querem estar dentro da SEDU para se aposentar com quarenta horas. Então acabam não tendo um objetivo profissional; têm sempre um objetivo pessoal influenciando. Mas eu, quando morrer, não vou levar nada. Prefiro ficar pobre e dizendo o que acho que devo. Por que? Eu preciso mais de que nessa vida? (Professora Marta).

O serviço estava todo montado... e o que tem hoje? Se você olhar assim... há dez... quinze anos... dezesseis... vinte anos, tinha serviço montado. O Espírito Santo, no interior, tinha deficiente visuais. Eu falo na área de deficiente visual, porque eu fui dessa área, né? E você imagina... né? (Professora Damaris).

As falas das professoras/gestoras condizem com as reflexões da pesquisa de Melo (2016), que realizou um levantamento sobre as políticas públicas voltadas para a Educação Especial nos quatro municípios da Grande Vitória. O autor elenca alguns problemas, como: a precariedade nas legislações e nas políticas públicas implementadas nesses municípios, rotatividade de pessoas e equipes à frente do setor de Educação Especial, pouca força política e/ou técnica em relação aos outros setores das secretarias de educação e outros órgãos públicos e a composição da equipe que nem sempre levou em consideração as políticas direcionadas aos alunos com deficiência visual.

Portanto, além do esforço da escola para garantir que o aluno com deficiência visual tenha acesso a uma educação igualitária, são necessárias políticas públicas educacionais eficazes, pois, segundo Melo (2016), “a não-política também é uma política. O não-fazer e/ou omissão também é uma política pública. Por esse entendimento, a presença apenas de recursos e serviços de atendimento, como visto há pouco, não é sem intenção” (Melo, 2016, p. 150).

Considerações finais

A história da educação das pessoas com deficiência visual no estado do Espírito Santo é marcada pela luta e dedicação de professoras, que, mesmo sem muita formação técnica sobre gestão, dedicaram a sua vida para garantir o direito à educação desses estudantes.

Vale destacar a compreensão, por parte das professoras/gestoras, do direito à educação dos alunos com deficiência visual, bem como da consciência de que precisamos avançar muito para garantir o seu acesso a uma educação com qualidade socialmente referenciada. Destacamos também o envolvimento dessas profissionais no processo de ensino-aprendizagem desses alunos e a sensibilidade aos problemas que enfrentam para terem acesso ao conhecimento.

O gestor da Educação Especial pode ser uma liderança capaz de organizar, motivar e até mesmo cobrar do Estado a implementação das políticas públicas educacionais voltadas para esse público. Para além de uma formação técnica, é necessário compromisso político com a garantia da educação dos alunos com deficiência. Coadunando com Paro (2015), para formar um intelectual no sentido gramsciano, é necessária não só a formação acadêmica, mas o envolvimento político do gestor com as causas e problemas enfrentados por esses estudantes para terem acesso ao conhecimento.

Referências

- ALBERTI, Verena. História e Memória na sala de aula e o ensino de temas controversos. In: ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha Viz (orgs.). **História e Memória das Ditaduras no Século XX**. v. 2. SP: FGV, 2015.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 0 e dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 29 jan. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2024.

- CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**: possibilidades e limitações. Brasília: Instituto Interdisciplinar de Brasília, 2005.
- COSTA, V. B. **Inclusão Escolar do Deficiente Visual no Ensino Regular**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2012.
- CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.245-262, jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/>. Acesso em: 29 jan. 2024.
- DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, p. 921-946, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZR-kMWr/?format=pdf>. Acesso em: 29 jan.2024.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. Tradução: Luiz Sérgio Henriques; Marco Aurélio Nogueira; Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativa-crítica como possibilidade de instituição de práticas mais inclusivas? *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 139-159.
- CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. Vozes e narrativas na ação grupal: trajetórias de formação de professores pesquisadores na perspectiva da inclusão escolar. *In*: JESUS, D. M. *et al.* (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACI-TEC, 2007, p. 166-175.
- MELO, D. C. F. **Entre a luta e o direito**: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual. 2016. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- MUNIZ, E. P.; ARRUDA, E. E. de. Políticas públicas educacionais e organismos internacionais: influência na trajetória da Educação Especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 28, p. 258-277, dez. 2007. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5035/art17_28.pdf. Acesso em: 29 jan. 2024.
- PARO, V. H. **Diretor escolar**: educador ou gerente? 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2015.
- PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2018.
- VIEIRA, I. S.; ALMEIDA, M. L. **Gestão de Educação Especial**: movimentos formativos e políticos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

VIGOTSKI, L.S. **Problemas de defectologia**. v. 1. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

CAPÍTULO 9

Setor Braille: uma história construída ponto a ponto na educação de pessoas cegas e com baixa visão em Vitória, Espírito Santo

Arneida Coutinho Carvalho Boniatti

DOI: 10.52695/978-65-5456-089-4.9

Em 1980, a primeira Sala de Recursos do município de Vitória começou suas atividades nas instalações da Biblioteca Pública da capital. Tudo se desencadeou quando a professora Carla estava prestes a se aposentar. Naquela época, ela atuava como professora itinerante em escolas da Grande Vitória. Foi então que Eva, coordenadora da Educação Especial, fez o convite para Carla trabalhar na recém-implantada Sala de Recursos, situada dentro da Biblioteca Pública de Vitória, e ela ficou seis anos nesse atendimento na biblioteca.

Inicialmente, Carla foi encarregada de trabalhar com o livro falado junto aos alunos com deficiência visual. Ela abraçou essa responsabilidade com dedicação e carinho, cuidando de todas as demandas com zelo. Isso incluía desde a organização manual das prateleiras de livros em Braille e a ampliação de materiais até a adaptação de recursos como mapas táteis, utilizando tecidos, lixas e outras texturas, além de prestar assistência audiovisual.

Sobre o trabalho desenvolvido, Carla comenta que:

Às vezes, a escola que encaminhava o aluno. Por exemplo, se um professor da escola estivesse dando um mapa do Brasil e regiões, eles encaminhavam o aluno para a biblioteca porque lá já tinha pronto. Então eles

se sentavam à mesa, e a gente lhes ensinava a olhar as divisas, por exemplo, as regiões. Tinha diversos tipos de lixas, cercado de barbante, tinha um relevo em lixa. Nós fazíamos em diversos tipos de tecido. Quando a criança, ou seja, o deficiente ia para a biblioteca, ele ia também fazer trabalho motor, então enrolar papelzinho de seda, passar a mão em lixa, para desenvolver a motricidade fina, para depois ele passar para o relevo do Braille. Isso a gente fazia lá muito mesmo constantemente.¹

Naquela época, o setor da Sala de Recurso dentro da Biblioteca Pública também atendia pessoas com deficiência múltipla, oferecendo estimulação essencial, alfabetização de crianças e reabilitação de jovens e adultos. Além disso, fornecia reforço escolar, impressão de livros em Braille e em formatos ampliados, gravação de fitas cassetes e livros falados para todos os usuários cegos e com baixa visão.

Com essa crescente demanda de atendimentos, a professora Carla precisou solicitar a contratação de mais uma profissional para atender todos esses usuários. Foi então que Eva convidou a professora Sara, que, na época, também prestava atendimento como professora itinerante nas escolas da Grande Vitória. Com a chegada da professora Sara, os atendimentos aos alunos foram ampliados para dois turnos, tanto para manhã quanto para tarde.

A professora Sara atendia todos com muito carinho e zelo. Tinha muito profissionalismo e dedicação, independente da acuidade visual do aluno, isto é, cego ou com baixa visão. Toda essa dedicação e profissionalismo são demonstrados no relato de Sara, a seguir:

Para mim, é a mesma coisa, não tenho essa preferência, entendeu? O que cai na rede é peixe. Minha preferência é que o aluno seja alfabetizado, esteja incluído, consiga fazer e termine o Ensino Fundamental e O Ensino Médio e crie asas para ir para a faculdade. Isso é meu objetivo; seja ele quem for, eu sempre acredito no potencial desse aluno.²

1 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA CARLA. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti e Douglas Christian Ferrari de Melo.** Vitória, 21 set. 2018. (Fim da nota de rodapé).

2 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA SARA. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti e Douglas Christian Ferrari de Melo.** Vitória, 6 abr. 2018. (Fim da nota de rodapé).

Nessa época, a biblioteca funcionava como se fosse as salas de AEE de hoje, porque não existiam muitos professores itinerantes para atenderem a demanda de alunos nas escolas. Sara procurava ajudar todos os alunos que queriam realmente estudar, ou seja, chegar a fazer vestibular para futuramente cursar uma faculdade ou universidade.

Sara ainda relata como desenvolvia o trabalho com esses estudantes, dizendo:

Eles estudavam na escola, e eu preparava o material deles. Sabe como eu fazia com a escola? Eu entrava em contato com a escola, eles colocavam as provas em um envelope e lacravam. Eu preparava em braille, lacrava e devolvia. Ninguém abria o envelope. Ninguém abria, mas eu assinava em cima do lacre... tinha todo esse processo... depois, eles me devolviam, eu fazia a transcrição e devolvia para o professor corrigir e funcionou bem.

A parceria entre a Biblioteca Pública e a Sala de Recurso foi de fundamental importância para a educação de pessoas com deficiência visual em Vitória. É provável que em nenhum outro estado tenha ocorrido uma colaboração semelhante entre uma biblioteca pública e uma sala de recurso para atendimento a pessoas com deficiência visual. Posteriormente, esse setor deixou de ser apenas uma sala de recursos e se transformou em um grande centro de estudo. Nessa nova fase, o atendimento ficou sob a coordenação da bibliotecária e professora especialista em Educação Especial Patrícia.

Quando Patrícia concluiu o curso de formação para professores especialistas no atendimento a alunos com deficiência visual, a gestora da Educação Especial da época, Damaris, interveio e a convidou para assumir o setor na Biblioteca Pública. Patrícia já possuía formação em biblioteconomia e estava finalizando o curso de professores especializados no atendimento a alunos com deficiência visual. Naquela época, o termo “educação inclusiva” ainda não era comumente utilizado, sendo referido como Educação Especial.

A Biblioteca Pública nunca havia contado com um profissional com formação específica para atender o público de pessoas com deficiência visual, e Patrícia foi pioneira nesse sentido. Inicialmente, ela se encantou com o trabalho com esse público e buscou constantemente se aprimorar, participando de eventos e interagindo com instituições de referência no atendimento a esses

alunos, tanto dentro quanto fora do estado, como a Fundação Dorina Nowill, o Instituto Benjamin Constant e diversas bibliotecas com seção em Braille.

Ao assumir o setor, Patrícia buscou tornar o ambiente mais interativo, transformando-o em um espaço dentro da biblioteca voltado especificamente para o atendimento ao público com deficiência visual. Ela procurou trazer materiais direcionados para esse público e estabeleceu contatos internacionais, como ONCE, que mantinha uma conexão significativa com um centro de atendimento nos Estados Unidos, recebendo materiais relevantes dessa parceria.

Patrícia se envolveu cada vez mais com o trabalho e se apaixonou pelo que fazia, buscando constantemente melhorar as condições de vida daquele público por meio da informação e da educação.

Todos os frequentadores daqueles espaços eram alunos de várias escolas da Grande Vitória. Por isso, existia uma política estabelecida: quem recebia atendimento ali não poderia ser atendido em outra sala de recurso ou em outra escola.

Patrícia adotava uma política de atendimento que consistia em receber todos que buscavam conhecimento, como leitura e outros apoios oferecidos em uma biblioteca. Ela se colocava à disposição para atender com igualdade. A biblioteca era um espaço aberto a todos, sem exceção, acolhendo não apenas pessoas com deficiência visual, mas também pesquisadores e voluntários.

No início, Patrícia enfrentou algumas barreiras durante a transição dos setores de “sala de recurso” para “biblioteca”. Enfrentou muitos desafios e resistências, momentos de divisões. O espaço era bastante limitado, e ela não podia se restringir apenas ao ensino do sistema Braille ou à realização de avaliações solicitadas pela escola, afinal ali não era mais uma sala de recurso. Patrícia percebeu a necessidade de iniciar um trabalho mais amplo de leitura com os usuários frequentadores, pois a maioria deles apresentava dificuldades significativas de escrita e leitura. Ela começou a estimular a prática da leitura por meio da escrita de poemas e poesias, mostrando que estavam ali não por obrigação, mas por prazer.

Patrícia ainda comenta sobre a formação e atuação, além de expor a consciência da importância do trabalho que desenvolveu:

Eu, além de minha formação de bibliotecária, tinha toda uma formação pedagógica. Então, eu via que aquilo ali era um espaço muito limitado e você não poderia se

restringir, se limitar em atender, somente ajudar o menino a se letrar na alfabetização braile, só isso ou fazer um exercício de escola uma prova ali. Eu via que nós tínhamos que começar um trabalho mais amplo, que era o trabalho de leitura. Os meninos precisavam muito aprender a ler; então, foi esse o trabalho que eu introduzi: além de alfabetizar dentro da biblioteca, eu os introduzi no mundo da leitura. E, daí, parti para a produção de textos, estimulando-os a escrever, a colocar seus sentimentos para fora através da escrita. E, nessa linha, fui ensinando e estimulando a prática da leitura. Eu acho que isso foi muito bom e eu via perfeitamente os resultados e eles iam se empolgando e se despertando mais para os estudos. Era uma coisa que não era monótona, que se tornou uma obrigação. Eu mostrava para eles que eles não tinham que ir ali por obrigação, eles tinham que ir por prazer. Além de eles executarem as tarefas escolares, que naquele momento era o dever maior daquele espaço enquanto sala de recurso, eles também tinham que ampliar o conhecimento deles para não ficarem limitados apenas àqueles conhecimentos que eram transmitidos na escola. E estimulava todos a quererem, um dia, fazer uma faculdade.³

Inicialmente, a proposta do setor Braille da biblioteca era que os alunos realizassem as tarefas escolares. Naquele momento, era o principal foco daquele espaço em transição de setores. Era importante ampliar os conhecimentos daqueles usuários para que não ficassem limitados apenas ao conteúdo escolar. Com a inauguração do CAP, que passou a oferecer apoio nas tarefas escolares anteriormente realizadas na sala de recurso, os usuários da biblioteca passaram a frequentar o local com outros propósitos, como encontros para leitura e outras atividades.

Com a reforma da biblioteca, iniciou-se a modernização do espaço Braille. Durante esse período, foram encaminhados projetos para empresas como a Vale e a Aracruz Celulose, solicitando reformas e revitalização do setor, enfatizando toda a acessibilidade do espaço da biblioteca. Durante a

3 (Início da nota de rodapé). PROFESSORA PATRÍCIA. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti e Douglas Christian Ferrari de Melo.** Vitória, 12 mai. 2018. (Fim da nota de rodapé).

reforma, o setor Braille da Biblioteca Pública funcionou no Instituto Braille do Espírito Santo, localizado em Vitória.

Patrícia também se preocupava em conhecer as famílias dos usuários da biblioteca, pois a maioria dos deficientes visuais aparecia lá acompanhada por colegas, raramente pelos familiares. Quando conseguia envolver os familiares, sua proposta era mudar o comportamento deles em relação aos filhos, sobrinhos ou parentes, quebrando a superproteção e deixando de vê-los como um fardo para a família. Patrícia organizava encontros entre familiares e outros colegas com deficiência visual. Ao verem a autonomia e desenvoltura dos pares de seus filhos, os familiares percebiam como estavam limitando o crescimento e a liberdade deles. Os pais e outros parentes eram convidados a frequentar o espaço da biblioteca e se envolver nas atividades de seus filhos.

Todos os deficientes visuais que ainda não haviam feito orientação e mobilidade eram incentivados a fazê-lo para ganhar mais autonomia e independência. A equipe de trabalho era bastante reduzida, contando apenas com um estagiário que realizava algumas horas no setor e uma profissional do estado que oferecia orientação e mobilidade, embora não exclusivamente para os usuários da biblioteca, mas para toda a Grande Vitória.

Em seu relato, Patrícia destaca as conquistas alcançadas com o trabalho desenvolvido: “Também tivemos estagiários com deficiência visual, como a Bete, que estagiou por dois anos, e também a Leizimara, primeira estagiária deficiente visual que fazia o curso de biblioteconomia”.

Patrícia buscava trabalhar com as pessoas de forma integral, ensinando como se comportar em diferentes ambientes, cuidados com a higiene pessoal, mas sempre ressaltando a importância do estudo, como é possível perceber em sua fala a seguir:

Todos que lá buscavam atendimento tinham deficiência visual, mas costumavam ter alguma outra dificuldade associada. Por isso, o atendimento era individualizado, nunca uma ação geral que atendesse a todos. As adaptações ou as adequações eram direcionadas de acordo com cada pessoa. Nós tínhamos um banco de dados, inclusive com as informações sobre as deficiências de cada um.

Esse *mindset* foi se disseminando entre eles, promovendo sua emancipação emocional e profissional, conforme o relato de Patrícia:

Quando eu escrevia qualquer coisa sobre os deficientes visuais, sempre mostrava para algum deles e perguntava se era aquilo mesmo que teria que ser escrito, respeitando sempre a individualidade e história de cada um.

Ao se aposentar, Patrícia se sentia realizada ao ver que muitos dos usuários que frequentavam o setor Braille da biblioteca durante sua gestão como bibliotecária haviam se realizado na vida e alcançado sucesso social. Ela jamais imaginou sair de um trabalho se sentindo tão realizada, testemunhando o progresso e a satisfação da maioria das pessoas que passaram por lá. Eles próprios afirmavam: “nós também somos gente!”

Patrícia sempre foi grata pela oportunidade de ter feito parte desse processo e pelo belo trabalho realizado como bibliotecária especialista na área de atendimento a pessoas com deficiência visual na Biblioteca de Vitória.

CAPÍTULO 10

Trajetória dos estudantes com deficiência visual

Arneida Coutinho Carvalho Boniatti

DOI: 10.52695/978-65-5456-089-4.10

Este capítulo abordará mais uma fase elucidada na pesquisa, do resgate da memória e da reconstrução histórica educacional das pessoas com deficiência visual no estado do Espírito Santo.

No contexto introdutório, com o objetivo de definir o foco da pesquisa e traçar um panorama histórico desde 1968, abordaremos a trajetória escolar de estudantes com deficiência visual, com ênfase na experiência dos professores de Educação Especial.

Nesse sentido, o objetivo principal do capítulo deste livro é fazer uma narrativa da trajetória de estudantes com deficiência visual que foram atendidos por professoras no formato de atendimento itinerante, que teve início em 1968, situando e contextualizando historicamente as trajetórias desses estudantes, buscando fazer uma narrativa da importância desses profissionais em sua trajetória educacional até a graduação e usando como instrumento a entrevista através da narrativa da história oral.

Para construir uma narrativa completa sobre o entrelaçamento desses dois fatos históricos – professor e aluno –, é necessário abordar a história da Educação de Cegos em nosso estado. Essa abordagem revela aspectos importantes do início da educação para deficientes visuais, uma área que, até então, carecia de visibilidade na história da Educação Especial no estado do Espírito Santo.

A pesquisa de mestrado que dá base a este capítulo é a *Trajetória de Alunos com Deficiência Visual Graduados Antes da Política de Ações Afirmativas na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES campus Goiabeira de 1970 até 2016*”, que se trata de uma pesquisa qualitativa embasada no referencial teórico da abordagem histórico-cultural de Lev S. Vigotski, que aborda o conceito teórico da Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural.

Elas auxiliaram na compreensão das particularidades das trajetórias tanto de professores quanto dos alunos com deficiência visual, porque nos permitiram entender essas pessoas como sujeitos constituídos historicamente, o que nos levou a conhecer e compreender as dificuldades e desafios no processo de escolarização e todos os desafios enfrentados nos atendimentos itinerantes pelos professores da época citados pelos estudantes com deficiência visual.

A partir desses relatos, foram construídos eixos para serem feitas as análises, seguindo as etapas orientadas por Bardin (2002). No momento das análises das entrevistas foram consideradas a amplitude de diversos aspectos da escolarização desses estudantes com deficiência visual. Através de Laurence Bardin (2002), foi permitido compreender a intrínseca relação entre história e memória, considerando que a própria interpretação desse passado na ótica dos estudantes e professores sofreu variações à medida que essas experiências são lembradas. Logo, cada fato pode ser reinterpretado, levando em conta os dados dessas vivências, desvelando, dessa forma, os fatos oficialmente eleitos e fazendo emergir as perspectivas desses indivíduos que fizeram a história no nosso estado.

Quando um estudante vem de uma escolarização com muitas defasagens, acaba ficando com marcas na aprendizagem, refletindo em toda sua trajetória escolar a falta de acesso aos conteúdos ensinados. Geralmente, as pessoas com deficiência visual, na maioria das vezes, fazem parte desse cenário. Tornam-se reféns, ou seja, vítimas de um sistema que não foi pensado para atender toda essa diversidade de estudantes.

Figuradamente, podemos ser comparados a pedras preciosas, que são minerais ou rochas que podem ser transformadas em joias e peças quando são lapidadas. Assim são os alunos público da Educação Especial quando chegam a uma escola inclusiva. São, muitas vezes, tratados como vítimas, recebendo olhares que os rejeitam e subestimam suas capacidades. Esses alunos

são vistos como pedras brutas de difícil lapidação. Só com o convívio, dedicação e um planejamento voltado para atender suas especificidades escolares que essas “pedras” vão sendo lapidadas e mostrando seu brilho e potencial. Dessa forma, chegam a brilhar dentro de qualquer espaço que almejam.

E esse grupo de professores itinerantes teve fundamental relevância na participação e formação deles e grande importância na lapidação dessas pedras, que hoje fazem parte desse cenário e conseguiram chegar à universidade.

Essas trajetórias, ao longo da vida desses estudantes, foram gradualmente consolidadas à medida que expuseram seus relatos educacionais. Esses relatos abrangem experiências desde os bancos escolares em instituições estaduais, municipais e privadas até a graduação na Universidade Federal do Espírito Santo, deixando um legado significativo de suas histórias e experiências universitárias.

No caminho das pedras, sempre há uma semente a ser descoberta e cultivada e pedras a serem lapidadas. Cada momento de escuta com esse grupo de estudante foi muito importante para a construção do resgate dessa história.

Existem necessidades educacionais pertencentes ao que se pode nomear de identidade de uma pessoa com deficiência visual. Ou seja, as pessoas com diferenças visuais (cegos e com baixa visão) possuem necessidades educacionais específicas que precisam ser reconhecidas a partir da compreensão de que existe uma identidade pessoal de cada um deles.

Esse reconhecimento objetiva tornar diferenciados os processos de ensino, de modo que o estudante não se sinta em desvantagem em nenhuma das etapas de sua escolarização. E, através da escuta com esses graduados da pesquisa *Trajetória de Alunos com Deficiência Visual Graduados na Universidade Federal do Espírito Santo*, iremos dar maior embasamento a este capítulo, com as narrativas das trajetórias de sete graduados, que colaboraram com a referida pesquisa de mestrado.

Afirmamos, no entanto, que o princípio básico que norteou este estudo, embora apresentando muitos pontos comuns em diferentes épocas e diferentes aspectos, foi compreender a trajetória de suas vidas de forma única e singular. Ou seja, as maneiras como cada sujeito incorporou sua condição de enfrentar todos esses desafios na conclusão dessa etapa de sua escolarização, que foi a graduação.

Os sete entrevistados falaram de suas dificuldades, desafios enfrentados e dos momentos de superação. Embora reconhecendo a importância dos apoios que receberam, todos eles conseguiram colocar-se como pessoas que tiveram que lutar para romper muitas barreiras na sua trajetória universitária.

Na década de setenta, a existência de universitários com deficiência visual nessas instituições era minoria, mas eles já vivenciavam cotidianamente dificuldades. Elas já existiam, e eles já reivindicavam melhorias e mudanças. Então, não se trata de uma situação atual ou de pessoas que frequentaram somente uma graduação. Ficou claro que havia pouco envolvimento da comunidade acadêmica, trazendo muitos incômodos e desconforto a esses universitários.

Também ficou evidenciado que as histórias de vida desses sujeitos constituíram conexões que os aproximaram de contextos universitários semelhantes, com experiências próximas que os identificam como pessoas determinadas à procura de oportunidades, vendo na universidade um possível canal de acesso a melhores condições de vida.

Esses sujeitos, a partir das suas reivindicações e lutas dentro e fora da universidade, chegaram a um nível de desenvolvimento que lhes permitiu ocupar lugares sociais que, até pouco tempo atrás, só eram ocupados pelos sujeitos considerados sem deficiência. Desse modo, contribuíram para desmistificar a ideia historicamente construída da deficiência visual como fator incapacitante e vista como uma categoria excludente, reafirmando o caráter da deficiência como uma invenção social que justifica a seletividade, a segregação e o preconceito de uma sociedade.

Através de todos os apoios recebidos (que não se configuraram em tutela, nem superproteção, mas em incentivos), das condições de se desenvolverem em ambientes de aceitação mútua e de respeito, esses graduados tiveram a oportunidade e possibilidade de exercer sua autonomia e conquistar seu espaço na graduação.

Seguem alguns relatos dos graduados que foram colaboradores para compor esse estudo desde o seu ingresso universitário. E, para manter o anonimato dos entrevistados, todos foram identificados por nomes de pedras preciosas, nomes escolhidos por eles antes do início de sua entrevista.

A seguir, reproduziremos alguns relatos enfatizando falas a respeito do acesso por esses graduados com deficiência visual e em relação ao preparo anterior à prova do vestibular na Ufes.

A esse respeito, Brilhante nos afirma que:

Assim que terminei o segundo grau, tentei o vestibular a título mais de experiência, porque eu ouvia falar que era muito difícil entrar na UFES. Eu ouvia falar que nunca um cego poderia passar no vestibular, era muito difícil. Mas eu arrisquei, e tentei, e realmente não passei. Mas eu também percebi que o monstro não era tão grande como falavam. Aí, eu procurei um curso preparatório. Assim, iria me preparar melhor e, graças a Deus, ao longo de minha preparação, por fora do cursinho, eu tive a felicidade de encontrar pessoas que se propuseram a fazer leituras para mim. E isso foi me dando condição de melhorar a base que eu já tinha e fazer um novo vestibular. E na segunda vez, graças a Deus, passei.¹

Já o graduado Quartzo afirmou:

Preparei-me para prestar o vestibular e o ENEM por meio de um projeto chamado *Universidade Para Todos*. Era um projeto organizado por uma ONG e não era exclusivo para pessoas com deficiência. No entanto, contava com uma espécie de reserva de vagas para o público de pessoas com deficiência. Eu prestei o vestibular uma única vez, sendo aprovado para o curso de Psicologia.²

Esmeralda relata como foi importante a oportunidade de frequentar um curso preparatório:

Eu frequentei um projeto preparatório para prova do vestibular, o Universidade Para Todos. Esse curso era específico para pessoa de baixa renda, pessoas com deficiências visuais, surdos e deficiência física. (...) Eu já tinha voltado a estudar antes de participar desse cursinho. Tentei a primeira vez e não passei. No ano seguinte, eu estudei só em casa, assistindo ao programa na televisão, o Telecurso, que dava aula de pré-vestibular, era na TV Educativa. Eu estudava pela manhã e na TV

1 (Início da nota de rodapé). BRILHANTE. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti.** Vitória, 06 dez. 2021. (Fim da nota de rodapé).

2 (Início da nota de rodapé). QUARTZO. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti.** Vitória, 04 nov. 2021. (Fim da nota de rodapé).

e pegava apostilas emprestadas do Colégio Objetivo. Eram as de geografia, português, história e eu lia essas apostilas no período da tarde. Foi no ano seguinte, depois que eu já tinha tentado o vestibular três vezes, que eu fui para UFES fazer cursinho, estudava à noite. A sala como era de pessoa com deficiências, e tinha vários com visual. Eles tinham o cuidado de falar tudo que era colocado no quadro, e isso ajudava bastante. As aulas, em geral, eram muito faladas. Eu estudei três anos para passar no vestibular da UFES.³

Pérola, também afirmou o quanto foi importante esse preparo antes de tentar o processo seletivo do vestibular: “Eu fiz curso preparatório, ou seja, pré-vestibular no Objetivo e no projeto Universidade para Todos lá na UFES. Tentei somente uma vez para o curso de História, 4 anos na Licenciatura e 2 no Bacharelado”.⁴

Observou-se que, de sete graduados que participaram da entrevista, cinco fizeram curso preparatório e dois ingressaram logo depois do término do segundo grau. Enfatiza-se que esses dois graduados, Ametista e Diamante, vieram de ensino privado.

Acesso à prova

Sobre as formas como se deu esse processo, Esmeralda, pessoa com baixa visão, relatou esse momento:

Tive prova ampliada, eu uso a fonte ampliada no computador no tamanho 32. Na época do vestibular, eu não lembro o tamanho da letra. Só sei que era grande, e eu conseguia ler. Me declarei pessoa com deficiência visual no ato da minha inscrição, assim que fiz o pedido da prova de letras ampliadas. Não houve a necessidade de leitor para me auxiliar, dei conta de ler sozinha. Eu fiz o ENEM. Foi uns dos fatores que me incentivou (sic) a tentar o vestibular e que me ajudou a passar. Eu

3 (Início da nota de rodapé). ESMERALDA. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti.** Vitória, 25 nov. 2021. (Fim da nota de rodapé).

4 (Início da nota de rodapé). PÉROLA. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti.** Vitória, 04 jan. 2022. (Fim da nota de rodapé).

fui bem no ENEM, e isso me ajudou a continuar estudando. Na época, não era só o ENEM, e ele só me deu alguns pontos. Eu fiz a prova objetiva da UFES e as provas discursivas e a redação. O ENEM só foi mais um fator para adicionar pontos.

Já o Quartzo fez o vestibular na época que era duas etapas:

Eu fiz em 2008 a minha prova. Naquela época, tinha que fazer o ENEM, contava com os finais de semana, sábado e domingo consecutivos. Tive auxílio de ledores, que me ajudaram a preencher as questões objetivas, discursivas e o gabarito. Também na hora de fazer a redação. Eu fui ditando as palavras, grafias e pontuações e tudo mais, para que a ledora pudesse escrever a prova para mim, assim foi feita minha prova do ENEM. Já a prova do vestibular da UFES tinha duas etapas; naquele momento, eram duas fases, sendo uma objetiva no primeiro dia, se eu não me engano, e nos dois outros dias eram as provas discursivas. Com questões ligadas ao curso que eu escolhi, que era Psicologia. Fiz as objetivas com ajuda de ledores e, as discursivas, eu fiz em Braille. Na época, consegui uma máquina de escrever emprestada na Biblioteca Pública Estadual com a professora Patrícia e consegui fazer em Braille as questões e a redação final. Eu não contei especificamente com professores da Educação Especial em nenhuma das duas provas, mas sim com ledores. A única coisa que eu tive lá especial mais ou menos, que era oferecido a todos os alunos com deficiência no caso, era a prova de idiomas, que tinha um leitor fluente naquela língua, no meu caso eu tive uma professora que era fluente em espanhol, era a língua nativa dela, acho que era do Chile.

Diferente da experiência de Rubi, que falou:

Das duas oportunidades que prestei o vestibular, foi com o leitor, foi prova oral, porque eu leio Braille relativamente devagar, então tinha medo de não dar tempo, por isso optei com o leitor. Lembro que eu usava o braille para ler as questões da prova e lia para a professora marcar o gabarito. E a redação foi a mesma coisa. Eu escrevia em braille e o leitor só transcrevia, já escrevendo no formulário da prova, inclusive eu tinha que soletrar as palavras

mais idôneas, como com dois “s”, toda pontuação quando tinha. Inclusive a prova em braille tinha que ir junto com a prova em tinta, para comprovar que fui eu mesmo que escrevi. E essa professora que me acompanhou durante a prova do vestibular não era da UFES. Era da Educação Especial, a Professora Janice, e fui acompanhado por um fiscal que ficava mais na porta fiscalizando e a professora da Educação Especial que aplicava a prova, lendo ali para mim.⁵

Segundo Diamante, outro graduado:

Eu fiz o vestibular para Pedagogia em 1990. Como tenho baixa visão, foi avisado que eu precisava de uma pessoa para me auxiliar na prova, e foram lidas todas as perguntas. Era uma pessoa lá da faculdade. Sempre precisava fazer tudo com letras grandes nas provas. Só sei que, quando cheguei, fui encaminhada para uma sala, e essa professora já estava lá me aguardando. A prova foi ampliada, essa professora que leu para mim. Se não fosse ela, não sei como iria ser. Porque ia acabar o horário e eu ia ainda ficar lá fazendo. Isso acontecia muito no colégio.⁶

Ametista relata que, na época, ainda eram duas etapas no ingresso:

Eu optei fazer a prova com um leitor. Tinha a opção de escolha, Braille ou leitor, e eu optei por leitor. Na época, tinha duas etapas de prova, a primeira etapa era dois dias e a segunda, três. A primeira era objetiva e a segunda etapa, as provas discursivas. Lembro quem me auxiliou. Eu acho que foi a professora Janice, ela aplicou as duas provas. Vou falar um pouco desse processo. O leitor, não sei se na época ele recebeu algum treinamento, porque prova específica como química, física e matemática, acabava deixando a desejar. Não sei se hoje tem essa preocupação de dar um treinamento para esses leitores, para isso melhorar. Isso não é nem uma crítica. Se você vai

5 (Início da nota de rodapé). RUBI. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti**. Vitória, 06 nov. 2021. (Fim da nota de rodapé).

6 (Início da nota de rodapé). DIAMANTE. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti**. Vitória, 09 ago. 2021. (Fim da nota de rodapé).

pegar uma coisa para quem enxerga e vai adaptar para uma pessoa cega, não vai sair igual ao original. Ficam sempre algumas lacunas, o problema é ir diminuindo essas lacunas. Principalmente quando envolvem questões específicas dessas áreas que fale; ficam essas lacunas e dificultam a prova. Era uma situação que tinha tudo para dar errado porque eu acabei o Ensino Médio e fui logo fazer o vestibular e não houve um preparo, mas os conteúdos estavam bem recentes em minha cabeça. Isso pode ter me ajudado. Mas a experiência do vestibular, aquela maratona de prova que eu ainda não tinha passado por isso, então é complicado. Eu fiquei meio perdido. Mas eu fiz e passei. A minha redação, eu a fiz em Braille, fiz um rascunho e depois ditei para a professora da Educação Especial escrever no formulário da prova, e o rascunho também foi anexado junto. Também lembro que quem leu a prova foi o professor de cada disciplina, a professora de Braille, a Janice, só fez as transcrições e marcou o gabarito.⁷

De todos os entrevistados, somente Pérola não solicitou auxílio para fazer a prova, pois tem visão monocular e não sentiu necessidade de solicitar esse apoio oferecido pela universidade. Observamos relatos a respeito do acesso, principalmente de dois graduados (Brilhante e Diamante). No caso da opção da prova em Braille pelo aluno cego, a universidade mantinha o sigilo do certame.

A universidade solicitava o atendimento da Sedu, do setor de Educação Especial, pois, na época, não tinham esse profissional na equipe que aplicava as provas do processo seletivo do vestibular. Por isso, tinham que solicitar o apoio de professores especialistas no atendimento aos alunos com deficiência visual: professoras da equipe da Educação Especial da Secretaria de Educação. Elas iam para universidade um dia antes para preparar a prova. Tinham que pernoitar no espaço e só eram liberadas para sair após o término da prova do candidato com deficiência visual.

Diante do exposto, observamos que o sigilo do processo seletivo sempre foi rigoroso tanto para esses candidatos com deficiência quanto para os candidatos sem deficiência que participam do processo seletivo da universidade.

7 (Início da nota de rodapé). AMETISTA. **Entrevista concedida a Arneida Coutinho Boniatti.** Vitória, 29 jan. 2022. (Fim da nota de rodapé).

De maneira geral, observamos que não houve muitas reprovações no certame da Ufes, ou seja, tentativas de ingresso na universidade. A grande maioria dos entrevistados fez curso pré-vestibular e contou também com o Projeto Universidade para Todos.⁸

Martins e Silva (2016) definem a categoria “acesso” de duas maneiras: na primeira acepção, o termo está relacionado diretamente aos recursos materiais facilitadores do aprendizado dos estudantes; na segunda, assume o sentido de ingresso no sistema universitário. As autoras esclarecem ainda que o acesso de pessoas com deficiência visual advém da elaboração de políticas públicas que assegurem medidas protetivas, amparadas pela legislação. Já a permanência, segundo elas, consiste na possibilidade de usufruir dos espaços e dos recursos tecnológicos e educacionais de forma isonômica à oferecida aos demais alunos da instituição. Entretanto, para Pimenta (2017), mesmo com algumas ações institucionais que favorecem o acesso, a permanência de estudantes é um desafio, pois são obrigados/as a enfrentar barreiras existentes tanto no espaço físico como no pedagógico.

Relação docente/discente e vivências de sala de aula

Todos os sete entrevistados afirmaram que não houve, por parte da universidade, uma orientação prévia para esses professores que iriam receber o graduando com deficiência visual na sala de aula. Brilhante afirmou que eles sabiam que teria uma pessoa cega naquele ano na Ufes, pois houve o preparo da prova para o seu ingresso. Tanto que eles

[...] providenciaram uma pessoa para ler a prova e fazer a transcrição do Braille. Mas se foi passado para os professores e eles ignoraram, eu não sei. Quando cheguei à sala de aula, os professores não sabiam, não havia um preparo por parte deles. Eu acredito que a universidade sabia, mas até que ponto essa informação foi passada aos professores ou quem era de direito, não sei. Só sei que foram poucos que se sensibilizaram e

8 (Início da nota de rodapé). O Projeto Universidade para Todos é uma iniciativa da UFES, exclusiva para alunos de escola pública, que visa diminuir a desigualdade do acesso ao ensino superior. Dessas vagas, algumas são reservadas exclusivamente para os alunos com deficiência. Mais informações em: <https://vestibular.mundoeducacao.uol.com.br/cursinhos-comunitarios/projeto-universidade-para-todos.htm>. (Fim da nota de rodapé).

colaboraram com o pouco que eles podiam, considerando o conhecimento que eles tinham na época.

Diante dessa narrativa, partilhamos do entendimento de Saviani (1983), quando ele aborda que a educação escolar pode e deve possibilitar aos sujeitos que dela participam o acesso aos mais elevados níveis possíveis de apreensão cultural e intelectual no processo de apropriação e de objetivação da realidade. Ou seja, à medida que a educação escolar se constitui num ato sistematizado, mediado e intencional de socialização dos conteúdos científicos, contribui de maneira decisiva para a formação integral dos sujeitos a ela submetidos.

Dando continuidade às entrevistas, o graduado Brilhante também relatou que o relacionamento professor-aluno foi bastante desafiador diante das barreiras atitudinais.

Inclusive, teve um professor, ao longo do curso, que dificultou a minha acessibilidade ao conteúdo na sala de aula, por exemplo, ele passava matéria no quadro e proibia que ditassem para mim. É, eu tive um sério problema com o cidadão.

A premissa exposta por Vigotski (1997), ao afirmar que não há diferença de princípio em ensinar a uma pessoa com ou sem deficiência visual, revelando-nos que ambas exigem, de quem se propõe à tarefa, o domínio dos conteúdos e dos procedimentos teórico-metodológicos, bem como um planejamento adequado ao trabalho educativo e, principalmente, comprometimento com uma perspectiva de ensino pautada em uma visão que prima pela humanização dos sujeitos. Dessa forma, o que se tem de diferenciado no processo pedagógico de um aluno com deficiência visual são os recursos específicos para a área e encaminhamentos metodológicos que demandam direcionamentos adequados à especificidade da deficiência.

Ainda dando continuidade à fala de Brilhante, foi relatado que:

[...] em contrapartida, tinha outro professor de Literatura que, por fê e vontade própria ou por ter mais sensibilidade [...], o fato é que, quando ele ia falar de um livro de literatura, a ele mostrava para a turma e depois deixava tocar o livro. Deixando-me sentir a espessura, o tamanho para eu ter uma noção de como era o tamanho do livro. Isso vai muito do professor.

Diante dessas ações aqui narradas, faz-se relevante refletir e repensar as práticas pedagógicas relatadas por Brilhante ao se referir a um dos seus professores da graduação. São ações que nos levam a analisar se essas atitudes realmente estão levando os sujeitos a uma formação humana na sua totalidade.

Nesse sentido, buscamos nos fundamentar na Pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani, que tem suas bases em fundamentos e princípios que consideram o homem enquanto um sujeito com capacidades e possibilidades dadas mediante as condições materiais de existência e que se apropriará dos conhecimentos produzidos historicamente a partir de ações educativas dos adultos em relação às novas gerações e de instrumentos técnicos e psicológicos elaborados ao longo da história também por outros sujeitos.

Na fala de Esmeralda, também houve a narrativa diante a postura de seus professores:

Eles não eram colaborativos com minha situação visual durante as aulas. A letra grande no quadro não me ajudava, porque tenho a perda da visão central. Então, para eu conseguir enxergar no quadro, só se ficasse bem perto com o rosto colado, aí eu iria atrapalhar a turma. Me recordo que eu pegava cadernos de colegas emprestados para copiar as matérias. Na faculdade, acaba não tendo muito para copiar, mas, quando tinha, eu fazia assim. Porque os professores usavam mais textos, e a gente que tinha que providenciar na copiadora. Eu prestava muita atenção nas aulas e anotava o que o professor falava que eu achava importante registrar.

Já Quartzô disse que:

Alguns professores eram mais empáticos e procuravam me ajudar em provas. Como eles queriam que eu fizesse a prova de forma mais isonômica possível, então eles falavam: “eu vou me organizar com você e agendar um dia, uma hora e a gente faz a prova oral”. Não tinha essa questão de levar prova para casa. Não tinha nada disso. Ou prova oral ou prova escrita no computador. Naquela época, eu consegui adquirir um Netbook usado e eu fazia as provas na sala de aula com os outros colegas e o professor vendo. É isso, outros eram mais duros na queda, a ajuda que conseguia era com os monitores. Eles ajudavam fazer as matérias porque eles estavam na aula

comigo, por mais que eles fossem veteranos, mas, às vezes, eles estavam na mesma aula.

Nas aulas práticas de anatomia, ele relata:

Tive aula de anatomia e biologia, fiz aula pelo Centro de Biologia da universidade. A aula de anatomia, eu tive com um professor que se tornou referência para mim dentro da universidade. É um que está na categoria dos muitos didáticos. Ele falava: “vamos ver de uma forma que você realmente aprenda”. Quando ele não tinha o laboratório, ele fazia aquisição de modelos para levar para sala de aula, modelos de órgão humanos. Já lá no anatômico, eu tinha acesso aos corpos, ele até abriu uma exceção para mim, porque, naquela época, não era permitido aos alunos tocarem nos cadáveres sem as luvas, então para mim foi permitido. Ele sempre me dava uma atenção maior. Os monitores dele, ele sempre direcionava um deles para ficar comigo. Ele procurava dar o máximo de atenção possível para que eu tivesse realmente um aprendizado.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, apropriar-se dos conhecimentos não significa apenas ter contato com eles, mas, sim, internalizá-los e objetivá-los e, dessa forma, possibilitar aos sujeitos inseridos na escola um processo de transformação cultural e intelectual, tornando-os conscientes, críticos e reflexivos, capazes de atuar ativamente nos espaços sociais em que estão inseridos (Saviani, 1983).

Continuando o relato do Quartzo:

Tinha aqueles professores que eram indiferentes. Não adiantava eu ficar cutucando demais que não ia sair água de pedra. Então, com eles, eu era um pouco mais maleável. Tudo aconteceu entre nós, por mais que eu indicasse os lugares, não havia naquela época um intercâmbio de instituições. Não havia, não, e isso eu via como um problema. Eles mesmos tentavam reinventar a roda, por mais que eu falasse que ela já estava pronta e que já existia. Eles tentavam reinventar a roda, por isso ocorriam situações como a da impressora Braille, que a universidade comprou e nunca funcionou efetivamente, porque eles não me davam

atenção quando eu falava da ajuda de outros profissionais para a instalação e configuração.

Ametista fez um curso que tem um diferencial, a questão específica da musicografia Braille, e relata como foi sua experiência de trabalhar essas especificidades com os professores.

Eles não tinham nenhum conhecimento. Ali, ninguém se interessou. Até porque matérias que demandavam as partituras eram as de instrumentos. Como eu já conhecia a musicografia Braille, porque já estudava música há mais tempo essas coisas, eu já resolvia mesmo que sozinho. E sei que nenhum daqueles professores iria se desviar de seu caminho para aprender musicografia Braille.

A autora Reily (2008) descreve historicamente as concepções sobre a figura do músico cego baseada nas obras que atravessam os séculos. Apresenta as representações de compensação sensorial de músicos cegos na história da arte pictórica e demonstra que, na Era Cristã, predominava o papel de músico cego trabalhando na marginalidade e na miséria, com performance musical que legitimava a mendicância. Oliveira (2002) trata a cegueira a partir da sua relação com a beleza e a arte. A autora defende que essa experiência não é essencialmente visual e, portanto, acessível aos cegos.

Percebe-se que cada um trata a musicalização na vida de uma pessoa com deficiência visual com olhares diferenciados de acordo com a época e a situação do contexto. No caso de Ametista, na sua graduação em Música, as aulas e até as avaliações, dependiam da estratégia de cada professor.

Tive um grande facilitador. Fui contemplado com a era digital, e isso contribuiu bastante. Usei o DOSVOX e um pouco do “Virtual Vision”; depois, passei a usar somente o NVDA. É o que falo: além de dar muita autonomia para nós, a gente começa a falar na língua dos demais colegas da sala de aula. Porque o Braille não é escrito para quem enxerga. E, querendo ou não, quem tem que correr atrás somos nós. Porque ninguém vai aprender o Braille por causa de um aluno, e a tecnologia está aí para fazer essa interação entre todos. Cabe a nós aprender lidar com essas ferramentas de maneira efetiva. Só tenho a dizer que me ajudou bastante, isso é um fato.

Em se tratando da especificidade da acessibilidade didática desses graduados, a Ufes não oferecia nenhum material adaptado de acordo com as necessidades específicas deles na época. Todos buscavam seu material de acordo com a sua demanda e as suas necessidades.

Brilhante enfatizou:

Recebi apoio da sala de recurso da biblioteca pública em 1986, na época em 1986, era a Sara e principalmente a Dona Carla, foram elas que me apoiaram e por algum tempo apareceu por lá a professora Talita, que foi uma das minhas professoras itinerantes no ensino médio. Então, foram elas que me deram apoio. Lógico, que foram somente em algumas disciplinas que pude contar com o apoio delas. Esses apoios eram basicamente mais textuais, pois naquela época não existiam impressoras Braille, era tudo na máquina Perckes, por isso era humanamente impossível preparar todo material em Braille, mesmo que era uma, duas, três pessoas porque considerando que elas tinham outros estudantes de outras escolaridades. A demanda era grande, e todos que iam lá independente da série que estavam cursando eram atendidos na medida do possível.

Já Esmeralda, graduada de baixa visão, relatou que:

A universidade não me oferecia textos ampliados, não podia contar com os professores para meu material. Eu tenho lupa e só podia contar com elas, e se não forem letras muito pequenas e juntas, eu consigo ler com o auxílio de lupas. Meus óculos têm 16 graus e me ajudam bastante a ler também, colocando bem próximo dos olhos. Na época, não usava computador com programa de voz, somente a lupa ancorada. Desde que eu comecei a usar os acessórios do computador, eu me adaptei mais com a lupa ancorada. Ela fica colada na parte de cima do computador, e tudo que eu ia ler, eu colocava ali na mira da lupa. Isso me ajudava na leitura. Os textos ampliados, eu que providenciava dentro da universidade.

Rubi colocou sua dificuldade para se relacionar dentro de sala de aula com colegas e professores:

Eu sempre tive dificuldades para me relacionar com colegas, professores, ou seja, com as pessoas em geral, mas consegui formar um grupo. Geralmente, era sempre o mesmo grupo para apresentar trabalho e até mesmo para estudar. Era um grupo constante ao longo do curso; era em torno de três a quatro colegas, e eu ficava sempre no mesmo grupo.

Já Diamante, no seu relato, disse que sempre foi boa aluna: “Embora eu tirasse excelentes notas, sempre tinha ajuda dos melhores alunos dentro de sala de aula. Eu só fiz o terceiro ano e já passei no vestibular”.

A partir desses relatos, podemos compreender que o mecanismo de compensação caracteriza-se como uma possibilidade encontrada pelo sujeito de percorrer outros caminhos para conviver consigo mesmo e na sociedade (Vigotski, 2002). Para o autor, ao se deparar com a deficiência de um dos órgãos e com o sentimento de menos valia, que surge em função do “defeito” (no caso de Diamante e os demais graduados, a dificuldade visual) e se converte em um estímulo, em uma força motriz para a sua superação, a pessoa busca superar as limitações que essa deficiência lhe impõe.

Esse processo, que tem origem na estrutura do funcionamento psíquico, Vigotski (2002) denomina de processo de compensação social. No entanto, segundo o autor, essa compensação não é natural, biológica, mas ela se dá nas e pelas relações sociais. Dessa maneira, apesar das dificuldades encontradas pelos graduados em suas trajetórias escolares, acredita-se que a busca pela superação dessas dificuldades acabou culminando em certos avanços na vida deles.

Vigotski (1997) afirma que as dificuldades derivadas do “defeito” originam estímulos para a formação de outras formas de funcionamento, e esses estímulos provêm das relações sociais, das necessidades, dos motivos e da superação. Diante desses relatos, para além das singularidades que constituem a história de cada um desses graduados, observou-se que as trajetórias de vida dos sete colaboradores da pesquisa apresentaram singularidades e diferenças na educação escolar recebida.

Pensamos que se faz necessário situar suas trajetórias no contexto universitário atual, enfatizando o caminho que a Educação tem trilhado desde os movimentos internacionais até a implementação de políticas educacionais em uma perspectiva inclusiva dentro das universidades, provocando discussões

e demandas cada vez mais urgentes nas instituições, utilizando como base as experiências cotidianas de pessoas com deficiência e o diálogo com perspectivas críticas sobre o tema, que promovem uma compreensão mais profunda e reflexiva sobre a deficiência, permitindo que o espaço para novas formas de interação e entendimento seja ampliado. Podemos aprender com o conflito, podemos tomá-lo como objeto de nosso fazer docente, do nosso estar com o outro que, em larga medida muitas vezes, desconhecemos. Acreditamos que, dentro dos centros universitários, deva haver uma escuta mais atenta a esse público de pessoas com deficiência para implementação de ações inclusivas.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- MARTINS, Lisiê Marlene da Silveira Melo; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no ensino superior. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 54, n. 41, p. 251–274, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n41ID10165>. Acesso em: 29 jan. 2024.
- OLIVEIRA, João Vicente Ganzarolli. **Do essencial invisível: arte e beleza entre os cegos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Revan/FAPERJ, 2002.
- PIMENTA, Cláudia Marisa Ferreira Machado. **Acesso e permanência de estudantes com deficiência visual em uma Instituição de Educação Superior**. 2017. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24927>. Acesso em: 27 jul. 20
- REILY, Lucia. Músicos cegos ou cegos músicos: representações de compensação sensorial na história da arte. **Cadernos CEDES**, [S. l.], v. 28, n. 75, p. 245–266, 2008. DOI: 10.1590/S0101-32622008000200007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000200007>. Acesso em: 29 jan. 2024.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 1. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1983.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil**. Obras Escogidas. Madrid: Visor, 2002. v. Tomo Vp. 73–95.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Fundamentos de defectología**. 1. ed. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V: fundamentos de defectología**. 1 ed. Madrid: Visor, 1997.

CAPÍTULO 11

Jornada e obstáculos no encontro com professores para a pesquisa

Arneida Coutinho Carvalho Boniatti

DOI: 10.52695/978-65-5456-089-4.11

Caminhos, histórias e desafios se entrelaçam na busca pela localização das dezoito professoras que contribuíram para a pesquisa *História da Educação Especial no Espírito Santo*, cujo resultado culminou neste livro.

Foram meses de investigações, encontros e desencontros, recorrendo a conhecidos, amigos e ex-alunos atendidos pela Educação Especial na época. Trocando telefones, e-mails e outros meios, essa busca demandou cerca de dois anos.

Cada confirmação de telefone, cada endereço encontrado era motivo de grande emoção. Para preservar suas identidades, todas as professoras serão referidas aqui com nomes fictícios.

A primeira entrevista ocorreu na casa da “matriarca”, identificada pelo pseudônimo de Eva. Acompanhada pelo professor da UFES, idealizador da pesquisa, não houve dificuldades para encontrar o endereço, dado o contato frequente com a professora. No entanto, a entrevista foi profundamente emocionante. Remeteu a uma época de lutas e desafios em que a educação para cegos era desacreditada, tanto pelos pais quanto pelas escolas. Naquele tempo, a Educação de Cegos e a inclusão eram conceitos pouco difundidos

no Espírito Santo, sendo o Instituto Luís Braille praticamente o único recurso para cegos do interior sem vínculos familiares na capital.

A professora Eva tinha dificuldade para lembrar muitos fatos, mas bastava mencionar uma palavra de alguma história para que ela recordasse ricos detalhes dos alunos e das professoras que trabalhavam na equipe de Educação Especial naquela época. Ela relatou como ia de casa em casa em busca de alunos junto às suas famílias, enfrentando, muitas vezes, resistência e rejeição.

A partir dessa primeira entrevista, obtivemos novas pistas para encontrar outras profissionais. A cada encontro, novas informações surgiam, alimentando nosso interesse em buscar mais histórias.

A próxima entrevistada foi Dora, cujo contato nos foi fornecido pela matriarca, em um endereço localizado no município de Cariacica. Curiosamente, os endereços frequentemente chegavam incompletos em minhas mãos. No caso da professora Dora, tínhamos apenas o bairro. Sabíamos que ficava na BR-262, próximo ao banco Bradesco, mas não o número da casa. Saímos perguntando na vizinhança próximo ao banco Bradesco. Nessa entrevista, também fui acompanhada pelo professor organizador da pesquisa. Cada encontro com uma professora era uma jornada em busca de emoções e novos conhecimentos na reconstrução de uma história perdida no tempo.

A professora nos recebeu calorosamente e expressou sua gratidão por poder participar da pesquisa, reconhecendo que isso lhe permitia manter suas memórias vivas ao compartilhar suas experiências com os alunos. A cada encontro e entrevista, novas pistas surgiam, facilitando a busca por outras professoras e seus respectivos endereços.

Seguindo essa gratificante procura, chegamos a mais um encontro repleto de recordações e lembranças com a professora Janice. Ela residia no centro de Vitória, e encontrar seu endereço não foi difícil, pois já tínhamos um vínculo profissional e de amizade estabelecido. Nesse encontro, também fui acompanhada pelo professor idealizador da pesquisa. Foi uma oportunidade de reviver grandes memórias que deixaram saudade. Por vezes, sentíamos-nos transportados para os eventos narrados, como se estivéssemos dentro de uma máquina do tempo.

A cada novo detalhe revelado, preenchíamos lacunas de uma história que parecia adormecida. Diante da receptividade calorosa da professora Janice,

novas lembranças surgiam, acompanhadas de risadas e ternura, não apenas pelos alunos, mas também pela profissão.

Partindo para mais um encontro, encontramos a professora Jade, especialista em orientação e mobilidade. Eu já sabia que ela residia no centro de Vitória, na rua Sete de Setembro, mas não possuía o nome do prédio nem o número do apartamento.

Tive que recorrer ao marido da professora Eva para obter os dados necessários, pois ele frequentemente encontrava a professora Jade na Igreja Catedral. No entanto, essa tarefa foi desafiadora e demorada, levando cerca de quatro meses. Às vezes, quando ele ia à igreja, ela não estava presente. Além disso, devido à sua condição de cegueira, ele dependia da sorte para que a professora o cumprimentasse em meio à multidão. Finalmente, em um encontro inesperado na feira, ele conseguiu obter o endereço e confirmar o telefone da professora Jade, permitindo-me fazer o primeiro contato.

Durante a entrevista, fui acompanhada por uma aluna da graduação, que também colaborava com a pesquisa e era responsável pela catalogação dos documentos. Seu trabalho de conclusão de curso estava relacionado à pesquisa sobre a história da Educação Especial. A entrevista ocorreu em dois momentos: primeiro, no apartamento da professora e, depois, em um banco de praça em frente à Igreja Batista de Vitória. Nesse segundo encontro, também estavam presentes o professor coordenador da pesquisa e eu.

Jade foi a primeira professora de locomoção do estado, embora, na época, o ensinamento para os cegos andarem com autonomia não fosse chamado de Orientação e Mobilidade. Ela narrou com muito orgulho sobre sua função e demonstrou grande empatia ao trabalhar com pessoas cegas.

Jade demonstrou muito orgulho por ter sido pioneira nessa função e destacou que sua formação ocorreu em São Paulo, dentro do Hospital das Clínicas, em colaboração com fisioterapeutas. No início de sua atividade, ela não se limitava apenas a ensinar a autonomia da pessoa cega para se locomover com independência, mas também encaminhava os alunos para o mercado de trabalho. Ela expressou alegria por tudo que fez durante seu trabalho com os alunos com deficiência visual.

Com grande satisfação, Jade compartilhou suas recordações, que incluíam fotografias em preto e branco. Cada foto que ela mostrava evocava

uma mistura de emoções e ricas lembranças para a pesquisa. Eram registros valiosos, mostrando-a com seus alunos em empresas e durante o treinamento da locomoção com bengala em diversos ambientes.

Continuando com os endereços no centro de Vitória, a próxima entrevistada foi a professora Carla. Eu sabia que ela morava no centro, perto da escola de música, mas não tinha o nome do prédio nem o telefone. Então, recorri novamente ao marido da professora Eva para obter o endereço certo e o telefone. Quando consegui falar com Carla, ela estava viajando, na casa da filha. Mesmo assim, obtive o endereço para marcar nosso encontro assim que possível.

No entanto, fiquei com muitas dúvidas sobre a localização exata do prédio onde ela morava. Decidi, então, ir ao centro em busca do prédio, mas encontrei dificuldades porque Carla não tinha mencionado que o prédio tinha duas entradas: uma pela Beira-Mar e outra cuja referência era a Escola de Música.

As duas entradas não tinham porteiro, e, devido ao fato de não enxergar muito bem, não consegui visualizar o interfone, pois não estava em um local visível. Isso me deixou bastante confusa. Então, tive que ir até a casa da Eva e pedir ao marido dela que me acompanhasse para confirmar o endereço com mais certeza. Após essa confirmação, marquei a entrevista, o que ocorreu três meses depois do nosso primeiro contato por telefone. Mas, felizmente, tudo deu certo. Na entrevista, também fui acompanhada pelo mentor da pesquisa. Foi muito gratificante o nosso reencontro com a professora Carla.

Além de ter uma rica experiência como professora de atendimento itinerante com alunos cegos e de baixa visão nas escolas da Grande Vitória, ela também foi mentora dos primeiros atendimentos na sala de recurso, que, na época, funcionava na Biblioteca Pública de Vitória, localizada em Bento Ferreira.

Seguindo para mais um encontro para uma nova entrevista, dessa vez não houve dificuldade na localização, pois eu já tinha esses contatos previamente. A entrevista ocorreu no apartamento da professora Helena, e tivemos sorte, pois conseguimos realizar duas entrevistas na mesma tarde, já que as professoras Helena e Damaris são vizinhas de porta. Nesse encontro, fui acompanhada por uma aluna da graduação que estava realizando seu trabalho de conclusão de curso com materiais coletados da pesquisa *Educação Especial no Espírito Santo*.

O interessante é que essas histórias acabavam se entrelaçando e se complementando, como foi o caso dessas duas professoras. Damaris chegou a ser coordenadora do Setor de Educação Especial por um período, contribuindo muito com suas experiências e memórias não apenas como professora, mas também como gestora da equipe. Entre uma entrevista e outra, fomos agraciadas com um delicioso café, cercado de muita conversa e boas lembranças.

A próxima entrevistada foi a professora Ester, que trabalhava com Orientação e Mobilidade e, na época, residia no Bairro Jardim da Penha. Sua localização foi bastante difícil, pois a última notícia que tive dela é que, depois de aposentada, voltou a morar em Colatina. A busca foi longa e durou cerca de oito meses. Perguntei aos seus antigos alunos, bem como às outras professoras entrevistadas, se sabiam de seu contato, mas não obtive sucesso.

Visitei o Instituto Luís Braille, onde ela costumava encontrar os alunos, mas também não obtive nenhuma informação. A verdade é que, para localizar essa professora, contei com a sorte ou até mesmo com uma intervenção divina. Minha irmã trabalha no Posto de Saúde de Jardim da Penha e, em um dia qualquer, a professora Ester procurou atendimento lá. Ao vê-la, confundiu minha irmã comigo, já que temos uma aparência muito semelhante. Foi assim que consegui o telefone dela e, posteriormente, pude localizá-la e marcar nosso encontro para mais uma entrevista.

A próxima busca por um novo contato foi com a professora Rute, que morava em Jardim da Penha. A princípio, parecia ser fácil, mas descobrimos que a professora Rute estava em Santa Teresa, cuidando de sua mãe, que estava acamada. Ela vinha muito pouco a Vitória por esse motivo. Tivemos que esperar pela ocasião em que ela estivesse de volta ao seu apartamento em Jardim da Penha para nos avisar e, assim, agendar a entrevista. Essa espera durou cerca de cinco meses.

Finalmente, a entrevista aconteceu na Universidade Federal do Espírito Santo. O professor mentor desta pesquisa e eu tivemos a gratificante oportunidade de um reencontro com a professora Rute, no qual ela compartilhou suas experiências e falou sobre seu trabalho no atendimento a alunos com deficiência visual. Além disso, discutimos as diversas formações de que ela participou junto a novos profissionais na área de atendimento a essa clientela de alunos.

Em busca de novos endereços, seguindo o roteiro do Bairro Jardim da Penha, nossa próxima parada foi em uma padaria, onde o professor mentor

desta pesquisa e eu encontramos mais duas professoras: Noemi e Talita. A procura por esses dois contatos durou cerca de nove meses, aproximadamente. Primeiro, consegui localizar a professora Talita, que mora no mesmo bairro que a professora Ester. Obtive esse contato durante sua entrevista. Quando liguei para ela, tive a grata surpresa de descobrir que tinha o contato da professora Noemi, que morava em um bairro próximo, em Jardim Camburi. Foi também um encontro repleto de histórias e boas recordações.

Continuando no Bairro Jardim da Penha, a próxima entrevistada foi a professora Sara, ainda atuante em sala multifuncional na Escola Álvaro de Castro Mattos. Ela sugeriu que fizéssemos a entrevista na própria escola. A professora Sara enriqueceu a pesquisa com preciosas informações, pois foi uma profissional polivalente em vários aspectos no atendimento a essa clientela de alunos com deficiência visual. Trabalhou na Biblioteca de Vitória na Sala de Recurso, atuou em formações de professores no atendimento especializado a alunos com deficiência visual pela SEDU e também como professora no atendimento itinerante em escolas na Grande Vitória.

Continuando a busca por novos contatos, avancei para o município de Vila Velha, onde tinha mais duas professoras para entrevistar. Já possuía o contato telefônico delas, então foi apenas uma questão de conciliar as agendas. A professora Marta, residente no Bairro Vale Encantado, apesar de ser um bairro distante, facilitou muito a chegada, fornecendo detalhadamente a localização, pontos de referência e itinerários de ônibus desde o terminal de Itaparica.

Durante essa entrevista, fui acompanhada pela aluna de graduação que também auxilia na pesquisa, o que facilitou bastante encontrar o conjunto habitacional onde a professora mora, já que os prédios são muito semelhantes, o que pode dificultar a identificação para uma pessoa com baixa visão. Mais uma vez, tivemos a oportunidade de reviver lembranças nostálgicas. A professora Marta não só atuou como professora no atendimento a alunos cegos e com baixa visão em escolas e instituições para cegos, mas também como gestora do CAP de Vitória.

O próximo encontro foi com a professora Patrícia, que reside no Bairro Divino Espírito Santo, localizado no centro de Vila Velha. Não enfrentamos dificuldades para localizar o endereço, e fui acompanhada pelo professor mentor da pesquisa. Patrícia, além de bibliotecária, é especialista na área de atendimento a pessoas com deficiência visual. Ela foi uma figura ativa na defesa dos direitos da pessoa com deficiência no que diz respeito à educação.

Além disso, foi uma grande incentivadora da leitura em Braille entre os frequentadores cegos da Biblioteca, orientando-os para que todos pudessem cursar uma faculdade. Durante sua entrevista, Patrícia compartilhou importantes lembranças e disponibilizou valiosos registros, desde seu TCC na graduação até documentos de projetos desenvolvidos no Setor Braille, colocando tudo à nossa disposição para pesquisa.

Depois de concluir todas as entrevistas com as professoras da Grande Vitória, seguimos para o interior do estado, começando pela cidade de Colatina, com a professora Rebeca. O primeiro contato para localizá-la foi cercado de muita sorte e coincidências. Estava em um evento do Reconecta, em Vila Velha, onde havia um estande da Associação de Cegos de Colatina. Aproveitei a oportunidade para iniciar a investigação para localizar a professora dessa cidade. Tive a sorte de descobrir que a professora que procurava era a presidente da associação, mas não foi possível realizar a entrevista naquele momento devido a questões logísticas do evento.

Na época, eu estava na equipe de Educação de Trânsito do Detran, e fomos realizar um trabalho educativo nas escolas de Colatina. Ficamos alojados no mesmo bairro onde estava localizada a Associação de Cegos da cidade. Fiz o primeiro contato por telefone, e agendamos a entrevista para o fim da tarde. Como não conhecia o bairro, tive que me aventurar e ir em busca do endereço sozinha.

Para encurtar o caminho, peguei carona até o posto de gasolina com o motorista do Detran e, em seguida, segui sozinha, percorrendo várias quadras para localizar o endereço. A situação tornou-se mais desafiadora à medida que anoitecia e a dificuldade para enxergar aumentava. Embora a associação fosse conhecida no bairro, ninguém havia mencionado que ela tinha duas entradas, cada uma localizada em ruas diferentes, o que dificultou ainda mais a minha busca. Após tanto procurar, finalmente encontrei o local e tudo correu bem.

Na cidade de Linhares, a próxima entrevistada foi a professora Maria, localizada pelo professor mentor da pesquisa. A entrevista foi conduzida por uma das colaboradoras da pesquisa residente em Linhares.

A próxima busca por um novo contato ocorreu na cidade de Cachoeiro de Itapemirim. A localização da professora Raquel foi bastante demorada, pois ela não estava mais morando em Cachoeiro de Itapemirim, já havia se mudado para outra cidade, Piúma. Após muita procura, consegui encontrar seu

novo paradeiro e agendei a entrevista. A demora no agendamento se deu em parte pelo fato de que essa professora ocasionalmente voltava para Cachoeiro devido a problemas de saúde na família.

Foi realmente um equívoco lamentável em nossa agenda. No primeiro agendamento para o suposto encontro, houve uma grande confusão. A professora Raquel havia marcado para um sábado, tudo estava certo em relação ao dia e horário em sua casa para a entrevista. Organizei-me, conseguindo uma aluna da graduação que também colaborava com a pesquisa e tinha carro para facilitar o deslocamento. No entanto, ocorreu um grande desencontro nas agendas, pois marquei em uma data que cairia em um sábado, e a professora Raquel confundiu a data e nos aguardou uma semana antes da marcada. Ela nos recebeu com uma mesa preparada com lanche e estava bastante frustrada por termos “faltado” ao compromisso sem avisar.

Na semana em que eu havia agendado, liguei para confirmar o encontro para o sábado seguinte, e a professora Raquel estava visivelmente nervosa. Ela explicou que havia preparado tudo com antecedência e que se sentiu extremamente decepcionada por termos faltado e não termos sequer ligados para desmarcar. Foi uma situação muito desagradável e constrangedora para ambas as partes. Foi bastante complicado contornar aquela situação e reagendar outra data.

Após algumas tentativas de diálogo, consegui entrar em acordo com a professora Raquel. Propus que ela formulasse um roteiro para responder, contando sobre seus alunos atendidos na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, dando-lhe total liberdade para escrever todas as lembranças referentes ao seu trabalho com essa clientela de alunos cegos e de baixa visão. Essa alternativa foi aceita por ambas as partes e nos permitiu seguir adiante com a pesquisa de forma mais harmoniosa.

Após muitas argumentações, ela concordou em enviar tudo pelo correio. Como já tinha seu endereço residencial, para agilizar, no mesmo dia, postei o roteiro. Optei por enviar como carta registrada e fiquei aguardando a resposta da correspondência. Levou cerca de um mês e meio para receber a devolução. Assim, concluímos mais uma entrevista com sucesso.

Concluindo com êxito, chegamos ao último relato, o da professora Débora, que, incansavelmente, buscou todas essas profissionais que vivenciaram a história da educação em nosso estado, especialmente no que se refere à educação da pessoa com deficiência visual.

Débora, em cada entrevista, não apenas teve a grata satisfação do encontro com muitas de suas professoras, mas também teve o privilégio de estimular lembranças que ela acredita não estarem esquecidas, mas, sim, adormecidas. A professora lamenta não ter conseguido localizar algumas profissionais. A princípio, a proposta inicial era de entrevistar vinte docentes, como a professora Baience, que participou da primeira formação em Vitória.

A localização dessa profissional durou quase um ano. Foram várias tentativas, mas, infelizmente, não a encontrei. Seguindo referências das professoras Eva e Jade, chegamos a mais uma indicação, a professora Simões, que participou da primeira turma de formação de professores em São Paulo. A professora Jade ficou de passar o endereço ou me acompanhar até a sua residência, mas, devido a vários contratempos, não foi possível.

Assim, concluímos todas as entrevistas, um trabalho que durou cerca de dois anos, mas que foi realizado com grande satisfação por nos ter oportunizado vivenciar as memórias e histórias enriquecedoras que permitiram dar continuidade a esta pesquisa. Este trabalho é de grande relevância para o Estado do Espírito Santo.

Sobre os autores

Aline de Sousa Rosa

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal no Espírito Santo (Ufes). Participante da pesquisa Ensino de Literatura e de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental na conjuntura de implementação da BNCC e do Grupo de Estudos e Pesquisa dos Fundamentos da Educação Especial (GEPFEE), da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Arneida Coutinho Carvalho Boniatti

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação - Ufes. Possui Especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade da Serra Gaúcha (FSG - 2012) e em Educação Especial pela mesma instituição. Pedagoga pela Fundação de Assistência e Educação (Faesa - 2000). Tem ampla experiência na área de Educação Especial, com ênfase em deficiência visual. É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Fundamentos da Educação Especial - GEPFEE/Ufes e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Deficiência Visual e Cão-guia.

Douglas Christian Ferrari de Melo

Doutor em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Ufes. Possui mestrado (2007) e especialização (2004) em História pela Ufes, graduação em Pedagogia (2017) pela Uniube e em História (2003) pela Ufes. É professor adjunto do centro de educação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação-CE/PPGMPE/Ufes e do Programa de Pós-graduação em Educação-CE/PPGE/Ufes

Gabrielly Lopes Vieira

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. Participou dos projetos de pesquisa: “Os desdobramentos da Campanha Nacional de Educação dos Cegos para o Espírito Santo no período de 1960 a 2010” e “A busca Hemeroteca digital da Biblioteca Nacional como fonte para a história da educação das pessoas com deficiência visual no estado do Espírito Santo”.

Laís Perpetuo Colombo

Doutora em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Ufes. É mestra em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Atua como professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico na área de Educação Especial e como Chefe da Seção de Inovação e Empreendedorismo do Instituto Federal do Paraná - campus Campo Largo.

Mariana Saturnino de Paula

Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Brasileira Cristã (2023). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes (2021). Tem experiência na área educacional com foco na gestão pedagógica e ensino-aprendizagem. Atualmente é professora de Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes campus Vitória.

Patrícia Teixeira Moschen Lievore

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE - da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação - Ufes. Atua como professora de Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes campus Montanha e como coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) – Ifes campus Montanha.

Copyright © 2024 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa
autorização dos autores e/ou organizadores.

A presente obra busca fazer o diálogo entre as fontes documentais e as fontes orais em torno do pioneirismo das professoras da educação das pessoas com deficiência visual no Espírito Santo. A atuação dessas profissionais nos leva a refletir que a Educação Especial deve ter a classe comum como locus privilegiado, o que significa olhar para a educação desse público a partir de uma perspectiva inclusiva e emancipatória. Entre as décadas de 1960 e 1970, as professoras da educação das pessoas com deficiência visual no Espírito Santo já pensavam assim, e suas práticas pedagógicas refletiam essa concepção da educação das pessoas com deficiência. A inexistência de uma escola especial para alunos com deficiência visual no estado do Espírito Santo é de suma importância, pois vemos que a luta já se iniciou sob a perspectiva do que hoje se chama “inclusão”, mas que já a praticavam há mais de 20 anos, antes da Declaração de Salamanca, tida como o marco.

Patrícia Teixeira Moschen Lievore



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia