



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA  
BÁSICA**

**HELLEN CRISTINA OLÍMPIA DE OLIVEIRA**

**O CURRÍCULO PRESCRITO PARA O INSTITUTO JOSÉ ALVARES DE AZEVEDO  
NO PERÍODO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA PESSOA CEGA  
NO PARÁ**

**BELÉM-PA  
2023**

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA  
BÁSICA**

**HELLEN CRISTINA OLIMPIA DE OLIVEIRA**

**O CURRÍCULO PRESCRITO PARA O INSTITUTO JOSÉ ALVARES DE AZEVEDO  
NO PERÍODO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA PESSOA CEGA  
NO PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), na linha de Currículo da Educação Básica, do Núcleo de Estudo Transdisciplinar em Educação Básica da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha

**BELÉM-PA  
2023**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**  
**Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

O48c Oliveira, Hellen Cristina Olimpia de.  
O currículo prescrito para o Instituto José Alvares de Azevedo  
no período da institucionalização da educação da pessoa cega no  
Pará / Hellen Cristina Olimpia de Oliveira. — 2023.  
163 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, , 1,  
Belém, 2023.

1. Currículo. 2. Educação Especial. 3.  
Institucionalização/Segregação. 4. Instituto José Alvarez de  
Azevedo. I. Título.

CDD 370

---

**O CURRÍCULO PRESCRITO PARA O INSTITUTO JOSÉ ALVARES DE AZEVEDO  
NO PERÍODO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA PESSOA CEGA  
NO PARÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), na linha de Currículo da Educação Básica, do Núcleo de Estudo Transdisciplinar em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha

Orientador: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha  
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB  
Universidade Federal do Pará - UFPA

1º Examinador (a): \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Amélia Maria Araújo Mesquita  
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB  
Universidade Federal do Pará – UFPA

2º Examinador (a): \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Eleny Brandão Cavalcante  
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará - PPGE  
Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA

Avaliado em: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

Dedico ao Espírito Santo de Deus,  
por ter me concedido vida e saúde  
para ingressar e concluir este sonho.  
A minha querida avó Joana  
Oliveira, in memoriam.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todo o cuidado e paz que preenchem minha vida diariamente, especialmente por ser minha fortaleza e meu conselheiro nos momentos difíceis. Expresso minha gratidão a todos que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho acadêmico.

Ao meu amado esposo Jhone Pimentel, agradeço pela paciência, incentivo e conselhos que me motivaram a participar do processo seletivo do mestrado e a seguir firme na elaboração desta dissertação. À minha mãe Regina Oliveira, à irmã Patricia Oliveira, à Cristiane Silva e a toda a família, meu reconhecimento por estarem sempre presentes com um apoio inabalável.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão ao ilustre Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha, meu orientador, pela dedicação e esforço demonstrados ao longo dos últimos dois anos de meu mestrado. Ter tido sua orientação foi uma verdadeira honra, e estou profundamente grata por todo o conhecimento, compartilhamento e diálogo que foram essenciais para o desfecho deste projeto. Sua contribuição ficará eternamente marcada em minha memória.

Também desejo agradecer aos colegas da turma de 2021 pelas enriquecedoras trocas de experiências. Especialmente a Rosilândia, Iracema, Marluce, Renata, Daniele, Jéssica, Cintia e Bruno, pela parceria nas disciplinas de Vivência em grupo de pesquisa e Atelier de pesquisa.

Às queridas ex-alunas Nazaré Lucas, Raimunda Lucas e Leonor Santos da Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo, meu profundo agradecimento pela colaboração essencial na condução desta pesquisa.

Agradeço também à diretora Lindalva Carvalho, aos professores, em especial ao professor Ronaldo Alex Raiol de Carvalho e a Neide Batista, pela acolhida calorosa e apoio na coleta de dados na instituição. Expresso minha gratidão à receptividade de todas as instituições envolvidas, tais como a Coordenação de Educação Especial (COEES/SEDUC), Arquivo Público do Estado do Pará e Arquivo Público da Assembleia Legislativa do Pará, pelo suporte prestado.

Gostaria de expressar minha gratidão aos professores do PPEB-UFPA por compartilharem seus conhecimentos comigo. Estou extremamente grata por tudo que aprendi. Quero agradecer de coração aos membros da banca (tanto de qualificação quanto de defesa) Professor Genylton Odilon Rêgo da Rocha, Professora Amélia Maria Araújo Mesquita e Professora Eleny Brandão Cavalcante pelas valiosas contribuições feitas a esta dissertação, as quais foram essenciais para a sua versão final.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Professora Nazaré Nascimento	75
<b>Figura 2</b>	Professora Adiles Monteiro	75
<b>Figura 3</b>	Instituto Lauro Sodré	80
<b>Figura 4</b>	Cegos Votaram	84
<b>Figura 5</b>	Sala de aula e alunos da “Escola de Cegos do Pará”	93
<b>Figura 6</b>	Conjunto de reglete de mesa com punção	95
<b>Figura 7</b>	Interior da sala de aula da “Escola de Cegos do Pará” (Anexo do Instituto Lauro Sodré), 1956.	96
<b>Figura 8</b>	Cubaritmo	116
<b>Figura 9</b>	Aula Passeio “Escola de Cegos do Pará”	118
<b>Figura 10</b>	Dia do Cego	121
<b>Figura 11</b>	Festa de encerramento do ano letivo da Escola para Cegos	121
<b>Figura 12</b>	“O Cego não é um Inútil”	123

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Escolarização de Cegos no Instituto José Alvares de Azevedo	21
<b>Quadro 2</b>	Recortes de Jornais do acervo do Instituto José Alvares de Azevedo	31
<b>Quadro 3</b>	Fontes Documentais sobre a Educação Pública Paraense	34
<b>Quadro 4</b>	Documentos Constituintes do Corpus da Pesquisa	39
<b>Quadro 5</b>	Definição de Categorias	44

## LISTA DE SIGLAS

<b>ALEPA</b>	Assembleia Legislativa do Estado do Pará
<b>AVAS</b>	Atividade de Vida Autônoma e Social
<b>ALEPA</b>	Assembleia Legislativa do Pará
<b>COEES</b>	Coordenadoria de Educação Especial
<b>CNERDV</b>	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão
<b>CNEC</b>	Campanha Nacional de Educação de Cegos
<b>CBPE</b>	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
<b>IBC</b>	Instituto Benjamin Constant
<b>IJAA</b>	Instituto José Álvares de Azevedo
<b>INCLUDERE</b>	Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministro da Educação e Cultura
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
<b>SEDEC</b>	Secretaria de Estado de Educação e Cultura
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Estado de Educação
<b>SPVEA</b>	Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia
<b>(UEES) JAA</b>	Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo

## RESUMO

A história da Educação Especial no Brasil é marcada pela presença de inúmeras instituições especializadas, dentre elas está a Unidade Educacional Especializada (UEES) José Álvares de Azevedo, fundada na década de 1950, se tornando referência no trabalho educacional para pessoas cegas no Pará. A pesquisa teve uma natureza historiográfica, e apresentou como objeto “O currículo prescrito para o Instituto José Álvares de Azevedo no período da institucionalização da educação da pessoa cega no Pará”. Nesse sentido, a pesquisa apontou como problema de investigação: Que currículo foi prescrito para a educação da pessoa cega quando da criação do Instituto José Álvares de Azevedo no Pará? Tal problema se desdobrou nas seguintes questões norteadoras: Em que contexto histórico ocorreu a criação do Instituto José Álvares de Azevedo e a institucionalização da educação de pessoas cegas no estado do Pará? Que configuração pedagógica foi adotado no Instituto José Álvares de Azevedo quando da sua criação? Que conhecimentos foram selecionados para compor o currículo prescrito para o curso ofertado no Instituto José Álvares de Azevedo quando da sua criação? Diante das questões apresentadas, a pesquisa teve como objetivo geral analisar o currículo que foi prescrito para a educação da pessoa cega no Instituto José Álvares de Azevedo quando da sua criação. Para tal propósito, elegeu-se como objetivos específicos: descrever o contexto histórico em que ocorreu a criação do Instituto José Álvares de Azevedo e a institucionalização da educação de pessoas cegas no estado do Pará; explicar a configuração pedagógica adotado pelo Instituto José Álvares de Azevedo quando da sua criação; identificar os conhecimentos que foram selecionados para compor o currículo prescrito para o curso ofertados no Instituto José Álvares de Azevedo quando da sua criação. O estudo realizou-se pelo método da pesquisa histórica, os dados encontrados foram oriundos das fontes documentais e entrevista aberta realizada com os primeiros alunos do Instituto. O tratamento e a análise desses documentos foram realizados pela análise de conteúdo. O estudo colaborou para a expansão do conhecimento científico, ajudando também a orientar pesquisas futuras sobre o assunto e/ou que tenham relação com o objeto de estudo da Linha de Currículo e Gestão da Escola Básica. No Instituto José Álvares de Azevedo, entre 1955 e 1962, o currículo prescrito para pessoas cegas consistia em aulas de Ensino Primário, Sistema Braille e Habilitação, e Música. As disciplinas selecionadas visavam a adequação social desses indivíduos, com ênfase em práticas pedagógicas, correções e habilidades. Durante esse período, a escola seguia uma abordagem segregacionista baseada na

normalização, exigindo dos alunos que se adaptassem e minimizassem suas diferenças para serem inseridos na sociedade e no mercado de trabalho.

**Palavras-Chave:** Currículo. Educação Especial. Institucionalização/Segregação. Instituto José Alvarez de Azevedo.

## ABSTRACT

The history of Special Education in Brazil is marked by the presence of numerous specialized institutions, among them the José Álvares de Azevedo Specialized Educational Unit (UEES), founded in the 1950s, which became a reference in educational work for blind people in Pará. The research was historiographical in nature, and its object was "The curriculum prescribed for the José Álvares de Azevedo Institute during the period of institutionalization of education for blind people in Pará". In this sense, the research problem was: What curriculum was prescribed for the education of blind people when the José Álvares de Azevedo Institute was created in Pará? This problem unfolded into the following guiding questions: In what historical context was the José Álvares de Azevedo Institute created and the education of blind people institutionalized in the state of Pará? What pedagogical configuration was adopted at the José Álvares de Azevedo Institute when it was created? What knowledge was selected to make up the prescribed curriculum for the course offered at the José Álvares de Azevedo Institute when it was created? Given these questions, the general objective of this research was to analyze the curriculum that was prescribed for the education of blind people at the José Álvares de Azevedo Institute when it was created. For this purpose, the following specific objectives were chosen: to describe the historical context in which the José Álvares de Azevedo Institute was created and the institutionalization of the education of blind people in the state of Pará; to explain the pedagogical configuration adopted by the José Álvares de Azevedo Institute when it was created; to identify the knowledge that was selected to make up the prescribed curriculum for the course offered at the José Álvares de Azevedo Institute when it was created. The study was carried out using the historical research method, and the data found came from documentary sources and open-ended interviews conducted with the institute's first students. These documents were processed and analyzed using content analysis. The study contributed to the expansion of scientific knowledge, as well as helping to guide future research on the subject and/or that is related to the object of study of the Basic School Curriculum and Management Line. At the José Álvares de Azevedo Institute, between 1955 and 1962, the prescribed curriculum for blind people consisted of classes in Primary Education, the Braille System and Habilitation, and Music. The subjects selected were aimed at the social adaptation of these individuals, with an emphasis on pedagogical practices, corrections and skills. During this period, the school followed a segregationist approach based on normalization, requiring

students to adapt and minimize their differences in order to be accepted into society and the job market.

**Keywords:** Curriculum. Special Education. Institutionalization/Segregation. José Alvarez de Azevedo Institute.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1.2 Definição do Problema de Pesquisa e dos Objetivos .....</b>	<b>24</b>
<b>2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS DURANTE A REALIZAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>28</b>
<b>3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA PESSOA CEGA NO BRASIL .....</b>	<b>46</b>
<b>3.1 As primeiras ações institucionais para a oferta da educação da pessoa cega no Brasil do século XIX .....</b>	<b>46</b>
<b>3.2 As ações institucionais para a educação da pessoa cega no Brasil na primeira metade do século XX .....</b>	<b>55</b>
<b>4 O CURRÍCULO PRESCRITO NO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA PESSOA CEGA NO ESTADO DO PARÁ .....</b>	<b>70</b>
<b>4.1 O contexto histórico em que ocorreu a criação do Instituto José Alvares de Azevedo e a institucionalização da educação de pessoas cegas no estado do Pará .....</b>	<b>71</b>
<b>4.2 O Instituto José Alvares de Azevedo: As configurações pedagógicas adotadas quando da sua criação .....</b>	<b>86</b>
4.2.1. Breves apontamentos sobre as práticas pedagógicas no Brasil do século XX .....	86
4.2.2. As configurações pedagógicas adotadas pelo Instituto José Alvares de Azevedo no período de 1955 – 1962 .....	90
<b>4.3 O Instituto José Alvares de Azevedo: Os conhecimentos selecionados para compor o currículo prescrito para os cursos ofertados no período de sua criação .....</b>	<b>103</b>
4.3.1 Breves apontamentos sobre o currículo no Brasil do século XX .....	103
4.3.2 Os conhecimentos selecionados para compor o currículo prescrito do Ensino Primário do Instituto José Alvares de Azevedo no período de 1955 – 1962 .....	108
4.3.3 Os conhecimentos selecionados para compor o currículo prescrito do Ensino do Sistema Braille e Habilitação do Instituto José Alvares de Azevedo no período de 1955 – 1962 .....	114
4.3.4 Os conhecimentos selecionados para compor o currículo prescrito do Ensino de Música do Instituto José Alvares de Azevedo no período de 1955 – 1962 .....	120
<b>5 CONCLUSÃO .....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>130</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Mas por que queremos conhecer a história? Por que queremos estudar o passado, isto é, as coisas realizadas pelas gerações anteriores? Considerando que é pela história que nós nos formamos como homens; que é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos; que pelo estudo do que fomos no passado descobrimos, ao mesmo tempo, o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro, o conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo ser humano (Saviani, 2008, p. 151).

A história da educação nos leva a refletir sobre a importância da educação para a formação e o desenvolvimento da pessoa humana. Segundo Saviani (2008), ao conhecermos nossa história, temos a consciência plena de nossa trajetória passada, presente e futura no que diz respeito às interações com os outros ao longo do tempo. Destaca-se que a história educacional não deve ser negligenciada, pois os desafios e obstáculos enfrentados pelos educadores são reflexos de construções históricas.

Durante o século XIX, grandes mudanças nas ideias sobre educação no Brasil foram anunciadas, no entanto, é importante destacar que ao longo da história, a organização da educação no país esteve intimamente ligada aos interesses das classes dominantes. A educação para o povo foi se desenvolvendo à medida que se tornava essencial para a manutenção do sistema dominante, porém, essa situação mudou com o surgimento de movimentos populares que passaram a reivindicar a educação como um direito (Jannuzzi, 2012).

A história da educação no Brasil fornece informações importantes sobre o desenvolvimento da educação especial no país. Com o avanço da escolarização primária para a população em geral, começaram a surgir as primeiras ações para a criação de escolas destinadas a pessoas com deficiência (Jannuzzi, 2012).

O tema da pesquisa é **a história do currículo da educação especial no Pará**. Como pesquisadora na área da educação especial, entendi a importância de ampliar e aprofundar os estudos relacionados aos princípios pedagógicos e curriculares que deram início ao movimento da educação especial no estado do Pará.

Considerando que a concepção do currículo está em constante mudança ao longo do tempo, é fundamental contextualizá-lo historicamente, levando em conta sua intencionalidade em determinadas épocas. Mesmo antes de se tornar objeto de estudo, o currículo sempre foi foco da atenção de todos aqueles que buscavam compreender e organizar o processo escolar (Zotti, 2004).

A maneira como os currículos foram organizados ao longo dos diferentes períodos da história da educação foi variada, passando desde a simples oferta de disciplinas que fariam parte dos desenhos curriculares dos diversos cursos até a definição do conteúdo de disciplinas específicas, incluindo, em certos momentos, aspectos pedagógicos e metodológicos do currículo (Zotti, 2004).

Na trajetória do currículo, entre tantas outras reflexões, são abordadas as transformações que as sociedades experimentam no âmbito educacional. Conforme Roldão e Almeida (2018), o currículo possui uma natureza histórico-social, ou seja, uma realidade socialmente construída em um permanente devir. Assim, considerar de maneira histórica o currículo e a escola implica compreender a mutabilidade da realidade, além de estimular a rejeição de uma visão estática e pouco realista das instituições e de suas funções.

De acordo com Bueno (1993), a educação especial no Brasil teve início no século XIX com o estabelecimento de uma instituição especializada, localizada no Rio de Janeiro, com o propósito de disponibilizar escolarização para pessoas cegas. O autor destaca que à medida que a educação especial foi se consolidando na sociedade, as pessoas com deficiência passaram a ter a oportunidade de adquirir conhecimento, já que por muito tempo não podiam frequentar a educação regular.

No período segregacionista a educação especial, conforme Bueno (1993), era uma forma de educação voltada para as pessoas com deficiência. Por muito tempo, essas pessoas foram identificadas como aquelas que demandavam métodos educacionais específicos devido às suas particularidades.

É relevante destacar as razões por trás da realização deste estudo, visto que tive meu primeiro contato com o tema da educação de pessoas com deficiência em 2014, durante o curso de pedagogia na Universidade Federal do Pará - UFPA.

Nesse período, tornei-me bolsista de iniciação à docência no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão - INCLUDERE, sob a coordenação do Professor Doutor Genylton Odilon Rêgo da Rocha. O projeto foi desenvolvido em diversas escolas da região metropolitana de Belém e no município de Bragança, onde os bolsistas acompanhavam alunos com deficiência, tanto em salas de aula regulares quanto em salas de recursos multifuncionais.

O estágio estava vinculado ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), contendo como subprograma a "Formação de Professores para uma escola inclusiva: ações colaborativas entre o ensino superior e a educação básica em municípios paraenses".

Participar desse estágio foi essencial para se familiarizar com a área de estudo, já que envolveu o acompanhamento de alunos com deficiência em atividades de apoio ao professor da sala regular, a produção de materiais educativos adaptados na sala de recursos multifuncional, e a realização de oficinas e palestras de capacitação tanto para os docentes quanto para a comunidade escolar. Todas essas foram experiências únicas e enriquecedoras.

Permaneci como bolsista do programa de iniciação à docência de 2014 a 2016, e essa experiência ia além do tempo na escola, pois eu também fazia parte de grupos de estudos sobre os assuntos promovidos pelo grupo de pesquisa INCLUDERE. Essa fase foi muito enriquecedora para minha formação como professora, resultando na elaboração do meu trabalho de graduação.

Enquanto estive na escola, fiz o acompanhamento de diversos alunos com deficiências, incluindo alunos cegos. Isso me fez refletir sobre a inclusão desses alunos na educação básica e suas matrículas em instituições especiais, surgindo dúvidas sobre como o atendimento especializado se estabelecia no apoio a pessoa cega.

Com a entrada no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica, inicialmente a minha pesquisa apresentava como tema a inclusão escolar. No entanto, ao longo do processo de orientação, na participação das disciplinas Vivência em grupo de pesquisa e Atelier de pesquisa outras possibilidades surgiram. E a partir do diálogo com os professores do programa e sobretudo com as temáticas investigadas pelo meu orientador Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha, definiu-se por meio das atividades de orientação que essa pesquisa iria se dedicar ao estudo da história do currículo da educação especial no Pará.

Uma vez definido o tema partimos para a delimitação do objeto de estudo. Da mesma forma que modificamos o tema, o objeto de estudo original também passou por modificação. Nas orientações definimos como objeto de estudo **o currículo prescrito para o Instituto José Álvares de Azevedo no período da institucionalização da educação da pessoa cega no Pará.**

É importante mencionar que, durante o período de institucionalização, havia referências que destacavam o papel da instituição especializada e enfatizavam como as pessoas com deficiência eram vistas e, conseqüentemente, consideradas "incapazes" de frequentar escolas regulares. É importante salientar que, à medida que essas instituições se estabeleciam como espaços segregados, também representavam um avanço por serem as primeiras iniciativas direcionadas a esses indivíduos.

Portanto, investigar o currículo como um mecanismo de formação se torna um elemento essencial para compreender essa função "paradoxal" da educação especial no contexto da

institucionalização. Além disso, é importante destacar que a pesquisa sobre a intersecção entre currículo e educação especial ainda é pouco explorada, e estudos que abordam esse tema contribuem significativamente para o avanço do conhecimento.

O Instituto José Álvares de Azevedo - IJAA foi a primeira escola especializada voltada para o atendimento de pessoas cegas no estado do Pará, criada em 1953, mas, que passou a funcionar efetivamente somente em 1955. Delimitou-se estudar a história do currículo do Instituto José Álvares de Azevedo - IJAA, mais precisamente no período da institucionalização da educação da pessoa cega no Pará, na década de 1950, devido à relevância de se desenvolverem estudos sistematizados na área da história do currículo da educação especial no Estado.

O currículo é um conceito passível de múltiplas interpretações, Roldão e Almeida (2018) definem que o currículo no contexto histórico-cultural é um conjunto de aprendizagens selecionadas por serem consideradas socialmente necessárias, num dado tempo e contexto, e cabe à escola garantir e organizar.

É importante esclarecer que esta pesquisa tomou a noção de currículo como “Currículo Oficial”, ou seja, o currículo prescrito para o planejamento oficial para ser trabalhado nas diferentes disciplinas e séries de um curso no âmbito da legislação federal (Santos; Paraiso, 1996).

Como o conceito sobre currículo passa por constantes mudanças através dos tempos, é essencial a realização da pesquisa sobre o currículo prescrito para o IJAA no período da institucionalização da educação da pessoa cega no Pará, levando em consideração a sua intencionalidade dentro de um determinado contexto histórico.

Os estudos relacionados a história do currículo são importantes, porque ajudam a compreender o caráter regulador do currículo em relação aos conteúdos e as práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem (Sacristán, 2013). Diante disso, infere-se sobre a importância de se aprofundarem os estudos concernentes a história do currículo da educação especial no país.

O objeto de estudo pesquisado se encontra no período que correspondeu a fase da educação especial denominada de Institucionalização/Segregação, conforme os termos da Educação Especial. Essa fase da Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino voltado para o atendimento especializado de pessoas com deficiência (Oliveira, 2017).

As concepções concernentes as pessoas com deficiência apresentam períodos marcados por mudanças, e essas mudanças estão inseridas em contextos sociais que motivaram o ponto de vista de cada período. Neste texto vamos abordar sobre o período da segregação educacional da pessoa com deficiência, sendo importante ressaltar que o período de segregação é posterior ao período de exclusão que foi um período marcado pela ausência do direito à vida para essas pessoas, situação que progressivamente foi sendo modificada no período da segregação/institucionalização (Fernandes, 2013).

O movimento histórico que caracterizou o período de segregação, de acordo com Fernandes (2013) é derivado da concepção de filantropia e assistencialismo, um ato fortemente vinculado à hegemonia político-econômico da igreja católica e seus dogmas, essa visão surge em meados do século XVI, com as primeiras iniciativas de proteção com a criação de asilos e abrigos de assistência para pessoas com deficiência, esse movimento histórico foi caracterizado pela inserção de pessoas com deficiência em instituições que tinham como objetivo enclausurar aqueles que não se encaixavam nos padrões de “normalidade”.

De acordo o Projeto Político Pedagógico do IJAA (1997), a Escola desenvolvia uma educação segregada no período de 1955 a 1962. Diante disso, optou-se em evidenciar a temporalidade da pesquisa no intervalo de 1955 a 1962, pois, esse é o período em que o Instituto apresentava em seu currículo concepções segregadoras em relação à educação dos seus alunos.

Durante séculos as pessoas cegas, conforme Leal (2015) eram concebidas como inválidas, pessoas com limitações, pessoas com restrições para o desenvolvimento, pessoas que possuíam defeitos, uma enfermidade ou déficit, em seguida, passam a ser conhecidas em um primeiro momento, como pessoas portadoras de deficiência visual ou portadores de necessidades especiais, deficiência visual<sup>1</sup>, com baixa visão, pessoa cega/cegueira.

A preocupação com a forma de se referir às pessoas cegas de forma não pejorativa deu-se, mais precisamente, entre os séculos XIX e XX, quando estas pessoas passaram a ser vistas como parte da sociedade, e, portanto, com direitos iguais para todos (Leal, 2015).

Diante da oportunidade de realizar-se um estudo que abarca a pessoa cega, é pertinente posicionar a pesquisa em relação ao termo utilizado ao nos referimos ao sujeito apresentado na história. Em face disto, é relevante analisar que o termo deficiência visual e a palavra cego não são equivalentes, apesar do conceito de deficiência visual abranger a cegueira e a baixa visão,

---

<sup>1</sup> De acordo com o ministério da educação (MEC), a expressão ‘Deficiência visual’ se refere ao espectro que vai da cegueira até a visão subnormal (GIL, 2000, p.6). Por esse motivo respeitaremos a grafia dos autores e/ou legislações consultadas, apesar de mantermos os termos pessoa cega/cegueira.

e embora, o termo pessoa cega reflita preconceito para muitas pessoas, não partimos dessa concepção (Nunes; Lomônaco, 2010).

Para se referir a uma pessoa com perda total da visão (cegueira) ou com pouquíssima capacidade visual (baixa visão), utilizamos as palavras “pessoa cega” que será o termo especificamente utilizado nesta pesquisa. Esse termo apresenta uma concepção descritiva daquela pessoa que é privado de visão. Sendo assim, partimos do paradigma de que não há preconceito na utilização do termo cego, o preconceito está em pressupor que o cego é um sujeito menos capaz (Nunes; Lomônaco, 2010).

O termo “pessoa com deficiência”, será o termo oficial utilizada pela pesquisa ao referir-se as pessoas com deficiência de modo geral, o novo conceito de pessoa com deficiência foi instaurado pela Organização das Nações Unidas – ONU, e aprovada pelo Brasil por intermédio do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, nos termos da Constituição Federal. E estabelece que a Pessoa com deficiência é aquela que tem “impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Para a verificação da relevância acadêmica da pesquisa e sondagem do ineditismo do objeto foi realizado o levantamento bibliográfico no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior da CAPES. Esse levantamento teve o objetivo de investigar o que já havia sido produzido acerca da educação de pessoas cegas no Instituto José Álvares de Azevedo, por isso, não foi estabelecido um período fechado para a busca das teses e dissertações.

Mediante o levantamento iniciaram-se as buscas por teses e dissertação que discutiam sobre a escolarização de cegos no Instituto José Álvares de Azevedo. A partir desse intuito foram aplicados vários termos como: História do Currículo da Educação Especial no Pará; Educação Especial da Pessoa Cega no Pará; Inclusão Escolar no Pará; e Escolarização de Cegos no Instituto José Álvares de Azevedo, e Educação Especial no Pará. Os termos aplicados não trouxeram resultados que discutissem a escolarização de cegos neste Instituto.

Diante do ocorrido iniciaram-se os encaminhamentos para termos mais específicos, os primeiros termos de pesquisa aplicados ao catálogo em que ocorreram resultados foram “Inclusão social dos jovens com cegueira” AND Pará, com essa busca encontrei 936 (novecentas e trinta e seis) produções, mas com a utilização dos refinamentos dos resultados para teses e dissertações dos Programas de Educação e Programas de Educação Especial,

reduziram-se para 115 (cento e quinze) produções, sendo 90 (noventa) dissertações e 24 (vinte e quatro) teses, após a leitura dos resumos foram selecionadas a tese de Nascimento (2020) e a dissertação de Martins (2016) que tratavam sobre o instituto.

Com a utilização do termo "Educação no Pará" AND Escolarização AND História social, foram encontradas duas produções sendo 1 (uma) dissertação e 1 (uma) tese, mas somente a tese de Farias (2019) tratava sobre a educação especial no Pará e sobre o instituto especificamente. Já com a busca Inclusão AND Práticas Educacionais AND Cultura AND Pará, foram localizados 223 (Duzentos e vinte e três) produções, mas com os refinamentos dos resultados para teses e dissertações da Área de concentração em Educação e nos Programas de Educação e Educação Especial ficaram somente 48 (quarenta e oito) produções, sendo 31 (trinta e uma) dissertações, e 17 (dezessete) teses, após a leitura dos resumos a dissertação de Cordeiro (2013) foi selecionada por fazer referência ao instituto.

As quatro produções que apresentavam o Instituto José Alvares de Azevedo como parte da pesquisa realizada o fizeram a partir dos seguintes aspectos, três usaram o IJAA como Locus de pesquisa para realizarem entrevistas e observações, e uma discutiu o percurso histórico do Instituto José Alvares de Azevedo em sua produção. Como apresentado no quadro abaixo:

**Quadro 1 – Escolarização de Cegos no Instituto José Alvares de Azevedo**

<b>Tipo</b>	<b>Título</b>	<b>Autor/ Instituição</b>	<b>Palavra-chave</b>
<b>Tese</b>	<b>Representações Sociais e Inclusão Escolar:</b> jovens com cegueira tateando o futuro	NASCIMENTO, Lourival Ferreira do. Universidade Federal do Pará, 2020.	Inclusão social dos jovens com cegueira; Representações sociais da inclusão escolar; Objetivações e ancoragens da inclusão pelos jovens com cegueira.
<b>Tese</b>	<b>Itinerários da Instituição da Educação Especial no Estado do Pará:</b> Perspectivas a partir da história social	FARIAS, Roseane Souza. Universidade de São de Paulo. 2019.	História Social; Escolarização; Pessoa com Deficiência; Educação no Pará.
<b>Dissertação</b>	<b>Na Roda da Inclusão:</b> Práticas Educacionais do Grupo União Capoeira	CORDEIRO, Albert Alan de Sousa, Universidade do Estado do Pará - UEPA, 2013.	Educação; Inclusão; Cultura; Capoeira.
<b>Dissertação</b>	<b>Lamparina para Cegos:</b> literatura acessível na Amazônia	MARTINS, Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade. Universidade do Estado do Pará, 2016.	Acessibilidade literária; Livro falado; Educação de cegos.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da CAPES (2022)

O estudo realizado por Nascimento (2020) abordou as percepções sociais de jovens cegos em relação à inclusão escolar e como isso impacta seus planos de vida. O embasamento teórico-metodológico utilizado foi a Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici (1978; 2007) e aprofundada por pesquisadores como Denise Jodelet (2001; 2009) e Nascimento (2002; 2014) entre outros. Para coletar informações, foi aplicada uma entrevista semiestruturada em 10 jovens cegos matriculados na Unidade Técnica Educacional Especializada José Álvares de Azevedo (UTES JAA) durante o ano de 2017.

A pesquisa de Farias (2019) foi realizada no formato de um estudo histórico, buscando nas experiências das professoras a construção dos caminhos pelos quais a educação especial foi institucionalizada no Estado do Pará. O estudo adotou uma perspectiva da história social, inspirada pelo trabalho de Edward Palmer Thompson. A pesquisadora traçou os caminhos da educação especial no Estado do Pará ao longo de um período que vai desde a década de 1930 até os dias atuais. O texto abordou as primeiras oportunidades de escolarização para pessoas com deficiência, discutindo a institucionalização da educação especial no Pará. Além disso, foi fornecido um breve panorama histórico sobre o Instituto José Álvares de Azevedo.

O estudo realizado por Cordeiro (2013) investigou os processos educativos envolvidos na prática da capoeira e sua contribuição para a inclusão de pessoas com deficiência visual. O pesquisador baseou-se na experiência de Waldecy Rodrigues da Silva, membro do grupo União Capoeira, que estava trabalhando no Instituto José Álvares de Azevedo. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de estudo de caso, utilizando entrevistas e observação como técnicas de coleta de dados, sendo o Instituto José Álvares de Azevedo o local de pesquisa.

A pesquisa de Martins (2016) explorou a recepção do livro falado "A história das crianças que plantaram um rio", de Daniel da Rocha Leite, com o objetivo de fornecer indicativos para acessibilidade literária para pessoas com deficiência visual<sup>2</sup>. O estudo utilizou uma abordagem qualitativa com uma perspectiva etnossociológica. Para alcançar esse objetivo, foram empregados os métodos da "Estética da Recepção" e "Narrativas de vida", com contribuições importantes de Daniel Bertaux, Umberto Eco, Hans Robert Jauss, Regina Zilberman e Wolfgang Iser. As entrevistas foram conduzidas com 10 participantes que possuem deficiência visual, todos associados ao Instituto José Álvares de Azevedo.

Por fim, após a leitura das teses e dissertações outras produções foram identificadas como o artigo de Bentes e França (2015), publicado na plataforma de periódicos da

---

<sup>2</sup> Termo empregado pelo autor;

Universidade do Estadual do Pará, e o TCC de Pereira (2005) que foi encontrado na Biblioteca Setorial do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH/UFPa). As produções apresentaram de forma descritiva a história da criação do Instituto José Álvares de Azevedo, e se configuraram como produções importantes para a construção do percurso histórico do instituto.

A realização do levantamento bibliográfico sobre a escolarização de cegos no Instituto José Álvares de Azevedo, trouxe a reflexão sobre a carência de produções que tratam sobre o assunto, além de apontar sobre a relevância do desenvolvimento de mais pesquisas na área da história do currículo da educação especial. Portanto, conforme foi possível constatar nenhuma das pesquisas já realizadas sobre o Instituto José Álvares de Azevedo se preocupou em investigar o currículo desta instituição, o que comprova o ineditismo do estudo realizado nesta dissertação de mestrado.

Através da pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foi possível confirmar a importância da investigação sobre o currículo prescrito no Instituto José Álvares de Azevedo durante a institucionalização da educação para pessoas cegas no Pará. Este levantamento não apenas contribui para o aumento das pesquisas, mas também amplia e fortalece o debate sobre o currículo e a educação especial na região norte do país.

Assim, confirma-se a relevância acadêmica e social deste estudo, uma vez que contribuiu para a expansão do conhecimento científico, auxiliando, inclusivamente, futuras investigações sobre o tema referido neste texto. Tendo-se tornando assim mais uma fonte de estudo no âmbito acadêmico, além de fornecer subsídios aos profissionais da Educação Básica, ampliando os seus conhecimentos relacionados à história do currículo da educação especial no Pará.

No que diz respeito à relevância pessoal, esta pesquisa contribuiu para o alargamento dos conhecimentos relacionados a uma temática que marcou as transformações nas concepções de ensino e da própria pessoa cega na sociedade. A realização deste estudo forneceu informações importantes para a discussão sobre o currículo prescrito para a educação de pessoas cegas no contexto histórico e cultural do estado do Pará na década de 1950 e o início da escolarização dessas pessoas.

## 1.2 Definição do Problema de Pesquisa e dos Objetivos

A história social é marcada pela exclusão da pessoa com deficiência, e discutindo especificamente sobre a pessoa cega, ressalta-se que eles igualmente permaneceram durante séculos destituídos dos direitos sociais, econômicos e políticos por serem vistos como um mal para a sociedade (Costa, 2012).

Costa (2012) ressalta que no decorrer do tempo quando essas pessoas não estavam reclusas nas suas casas, eram abrigadas pelas instituições religiosas, e até mesmo viviam em situação de extrema pobreza. Conforme o autor, posteriormente, são as instituições estatais que passam a assumir esse papel como forma de interná-los em abrigos, esses espaços eram os centros de reabilitação, asilos, hospitais e outros.

No Brasil, até o começo do século XIX, de acordo com Costa (2012), as pessoas com deficiência, incluindo aquelas com cegueira, eram abandonadas por várias razões, como a visão social de que não podiam se desenvolver psicossocialmente, por estarem na pobreza, ou ainda por serem consideradas indesejáveis. Portanto, aqueles que não se encaixavam no padrão de "normalidade" eram marginalizados, ou seja, eram estigmatizados na sociedade e vistos como "anormais".

A chegada da era contemporânea, segundo Leal (2015), trouxe grandes mudanças nas concepções de educação para pessoas com deficiência. Conforme a autora destaca, no século XIX, surgiu uma escola especializada que proporcionava um ensino sistemático para pessoas cegas.

Dado que as pessoas com deficiência não poderiam ter acesso a escolas regulares, por serem rotulados como aquelas que não conseguiriam avançar no processo educacional, eram inseridas nas escolas de educação especial, que eram vistas como a melhor forma para educá-las (Bueno, 1993).

O desenvolvimento da Educação Especial no Brasil, conforme Mazzotta (2001) ocorreu somente no início da década de 1850, diferente dos países europeus e norte-americanos que já se observava desde o século XVII. O marco do processo de institucionalização educacional da pessoa cega ocorreu com a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos, em 1854, no Rio de Janeiro, fundado por D. Pedro II, essa instituição era residencial e mantinha seus alunos segregados afastando-os do convívio comunitário (Jannuzzi, 2012).

É importante esclarecer que a educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino regular. A concepção

organizacional dessas instituições se fundamentavam no conceito de “normalidade/anormalidade”, essa concepção de educação determinava as formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que através de diagnósticos definiam as práticas escolares para os estudantes que apresentavam algum tipo de “anormalidade” (Brasil, 2008).

Bueno (1993) explica que no início a educação especial estava calcada em tendências que viam a “anormalidade” como a totalidade do indivíduo, pensava-se ser necessário buscar todo o conhecimento específico sobre todas as características próprias ou geradas pela anormalidade. Ou seja, para se conhecer a pessoa com deficiência era necessário o aprofundamento no estudo da deficiência em si.

A criação de espaços educacionais especializados públicos e privados, de acordo com Oliveira (2017) abriram portas para ações de proteção e filantropia para educar as pessoas com deficiência, apesar de não ter havido uma superação das atividades preconceituosas na sociedade e nas escolas, a criação dessas instituições fora de grande valia para a educação dessas pessoas durante aquele período.

No Pará, a criação de instituições especializadas voltadas às pessoas cegas só passou a ser ofertada na década de 1950, cerca de 100 anos após a criação da primeira instituição especializada do país. Figueira (2021) informa que esse período da educação especial teve como marco o surgimento das campanhas nacionais que apresentavam pautas voltadas para as pessoas com deficiência, patrocinadas pelo governo federal.

A Campanha Nacional de Educação de Cegos, de acordo com Farias (2019) se intensificou nas décadas de 1950 a 1970, e com esse movimento ao nível nacional o Pará convocou alguns professores para realizarem cursos na área da educação especial. Segundo a autora, os cinco professores paraenses Geni Gabriel Amaral, Blandina Alves Torres, Nazaré Cristo Barbosa Nascimento, Adiles Araci Alves Monteiro, e Cordélia Raiol Nunes Maciel foram selecionados pela SEDEC<sup>3</sup> no período de 1953 a 1961, para realizarem cursos de formação no Estado do Rio de Janeiro, sendo os primeiros professores enviados para participarem dos cursos de formação em educação especial.

---

<sup>3</sup> Secretaria de Educação e Cultura. Em razão de uma nova reorganização administrativa, a SEDEC passou a ser denominada SEDUC, por meio do Decreto nº 7.394 de 31/12/1970. Educação e Cultura são desatreladas, no ano de 1975, por meio da Lei 4.589/75, quando é criada a Secretaria de Estado de Cultura, Desportos e Turismo, alterando definitivamente a denominação de Secretaria de Estado de Educação e Cultura para Secretaria de Estado de Educação (Farias, 2019).

Para a educação de cegos, conforme Farias (2019) as professoras Nazaré Cristo Barbosa Nascimento e Adiles Araci Alves Monteiro foram enviadas para o Estado do Rio de Janeiro, para a realização do curso de Professor e Inspetor de Cego, no IBC, coordenado pelo INEP<sup>4</sup>, em 1953. Segundo a autora, com o retorno dessas professoras em dezembro de 1953, ocorreu o desenvolvimento do projeto de abertura de uma escola para cegos.

O estudo sobre a história do currículo do Instituto José Alvares de Azevedo – IJAA no período da sua institucionalização proporcionou a possibilidade de analisar as práticas e funções da instituição, no seu momento histórico e social determinado. Visto que, o objetivo central da história do currículo não é somente descrever como se estruturou o conhecimento escolar no passado, mas entender como uma determinada construção social influencia as práticas e concepções do ensino (Goodson, 1997).

A criação de uma escola para cegos no Pará representou uma grande conquista para o atendimento desses indivíduos, abrindo espaço para discussões sobre a escolarização de pessoas cegas no estado. Apesar de os textos do levantamento bibliográfico terem trazido importantes informações sobre o Instituto José Alvares de Azevedo existe uma lacuna sobre a história do currículo prescrito que orientou as ações educacionais desenvolvidas nesta instituição. Por esse motivo esta pesquisa buscou responder o seguinte problema: **Que currículo foi prescrito para a educação da pessoa cega quando da criação do Instituto José Alvares de Azevedo no Pará?**

O presente problema suscitou as seguintes questões de investigação: Em que contexto histórico ocorreu a criação do Instituto José Alvares de Azevedo e a institucionalização da educação de pessoas cegas no estado do Pará? Que configuração pedagógica foi adotada no Instituto José Alvares de Azevedo quando da sua criação? Que conhecimentos foram selecionados para compor o currículo prescrito para o curso ofertado no Instituto José Alvares de Azevedo quando da sua criação?

Em razão deste problema o objetivo geral desta pesquisa buscou analisar o currículo que foi prescrito para a educação da pessoa cega no Instituto José Alvares de Azevedo quando da sua criação. Para tal propósito, elegi como objetivos específicos: descrever o contexto histórico em que ocorreu a criação do Instituto José Alvares de Azevedo e a institucionalização da educação de pessoas cegas no estado do Pará; explicar a configuração pedagógica adotada pelo Instituto José Alvares de Azevedo quando da sua criação; identificar os conhecimentos que

---

<sup>4</sup> Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP

foram selecionados para compor o currículo prescrito para o curso ofertado no Instituto José Álvares de Azevedo quando da sua criação.

A pesquisa se estruturou em cinco seções, a primeira seção se constituiu pela presente introdução, na qual propus dissertar sobre o encontro com o tema pesquisado e a delimitação do objeto de estudo. Além de apresentar o problema e os objetivos de pesquisa. Finalizando com a estrutura da dissertação.

A segunda seção intitulada “Os caminhos metodológicos percorridos durante a realização da pesquisa”, discorreu sobre a metodologia que foi utilizada durante a realização da pesquisa. Na terceira seção intitulada “A institucionalização da educação da pessoa cega no Brasil” discuti sobre as primeiras ações institucionais para a oferta da educação da pessoa cega no Brasil do século XIX, e também, dissertou sobre as ações institucionais para a educação da pessoa cega no Brasil na primeira metade do século XX.

Na quarta seção intitulada “O currículo prescrito no processo de institucionalização da educação da pessoa cega no estado do Pará”, foi apresentado uma descrição sobre o contexto histórico em que ocorreu a criação do Instituto José Álvares de Azevedo e a institucionalização da educação de pessoas cegas no estado do Pará. O texto também analisou as configurações pedagógicas e os conhecimentos que foram selecionados para compor o currículo prescrito para os cursos ofertados no Instituto José Álvares de Azevedo quando da sua criação.

Na quinta seção foram apresentadas as conclusões, com o objetivo de construir uma síntese da pesquisa, retomando as questões de investigação e as respondendo objetivamente.

## 2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS DURANTE A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa qualitativa se configurou como uma abordagem basilar para o desenvolvimento desse estudo, por levar em conta as dimensões sociais, culturais, e institucionais que cercam o contexto particular em que se desenvolvem as práticas educacionais relacionadas à história do currículo da educação especial no Pará.

A abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, ou seja, leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas, se constituindo como um instrumento importante para as investigações de um objeto de estudo (Gatti; André, 2010).

O tipo de pesquisa da presente dissertação é a Pesquisa Histórica, a partir de uma concepção de pesquisa histórica social. Lombardi (2003) explica que a Historiografia é um termo usado para designar o conhecimento histórico produzido. Padilha e Nascimento (2016) ressaltam que a pesquisa histórica apresenta o fato histórico como ponto de partida da análise, partindo da interpretação do historiador sobre a “verdade histórica” de um determinado período da história da humanidade.

Optou-se pela utilização da pesquisa histórica a partir de uma concepção de pesquisa histórica social, por ser um tipo de estudo que busca os sentidos presentes na construção do conhecimento. Isto é, investiga os conhecimentos que fogem ao senso comum, e se aprofunda em sentidos diversos que permite “realizar estudos sobre um tema; verificar o que dele é sabido; identificar as polêmicas que o cercam; perceber as lacunas a preencher; se há novas formas de se pensar sobre ele” (Evangelista; Shiroma, 2019, p.4).

O pesquisador precisa compreender e explicar um fenômeno na área da Educação considerando suas determinações econômicas, sociais, políticas e culturais. Pois, o primeiro problema com o qual se depara na pesquisa histórica, são suas características de cunho de citação de fatos históricos, datações, localizações ou nomeação de sujeitos importantes ou não (Evangelista; Shiroma, 2019).

A pesquisa social histórica revelou-se um instrumento indispensável para atingir os propósitos deste estudo, ao permitir a identificação dos saberes valorizados na educação dos indivíduos cegos. Além disso, proporcionou um maior entendimento da proposta pedagógica e curricular oferecida pelo instituto desde sua fundação em 1955.

Dada à relevância histórica do estudo buscou-se através do levantamento bibliográfico a seleção de textos de referência, como publicações em periódicas e impressos diversos (livros, artigos, textos avulsos), além de trabalhos acadêmicos (monografias, dissertações e teses), documentação esta que possibilitou a interpretação deste estudo ao abordarem as categorias teóricas - História do Currículo; História da educação brasileira; História da educação Especial no Brasil, e História da educação Especial da pessoa cega no Pará.

No levantamento realizado sobre a história do currículo foram selecionados autores que apresentavam uma perspectiva crítica sobre o currículo: Sacristán (2000; 2013); Goodson (2018); Moreira e Silva (2013) e Zotti (2004). Os autores discutem sobre a história do currículo esclarecendo que o processo de seleção e de organização do conhecimento escolar apresenta intencionalidades. No levantamento sobre história da educação brasileira: Stephanou e Bastos (2011, 2014); Saviani (2021); Romanelli (2014); Saviani et al (2014a, 2014b), embasam a escrita do contexto sociopolítico da educação dos séculos XIX e XX.

Na busca sobre a história da educação especial no Brasil os autores: Jannuzzi (2012); Mazzotta (2017); Figueira (2021); e Martins (2015), embasam a escrita sobre as primeiras ações institucionais para a oferta da educação da pessoa cega no Brasil do século XIX e XX. Os autores: Leal (2015); Costa (2012); Martins e Bueno (2003) e Nunes e Lomônaco (2010) apresentam discussões sobre a educação da pessoa cega.

Em relação à história da educação especial da pessoa cega no Pará, os autores Bentes e França (2015); Nascimento (2020); Farias (2019); Farias (2022) e Pereira (2005), são produções que apresentam de forma descritiva o período da criação do Instituto José Alves de Azevedo, se constituindo como fontes de informações importantes para a construção do percurso histórico do instituto.

Como técnica de coleta de dados utilizou-se a análise documental. Cellard (2014) ressalta que a análise documental exige do pesquisador muito fôlego, e este deve estar apto a superar inúmeros obstáculos que podem surgir e trilhar com competência uma longa empreitada. No processo de busca pelas fontes documentais relacionadas ao currículo que foi prescrito para o Instituto José Alves de Azevedo no período da sua criação, em 1955, foram realizadas visitas em vários tipos de acervos.

As fontes documentais podem ser encontradas em acervos como bibliotecas, arquivos públicos ou privados, museus e etc. São fontes que se organizam em documentos, vestígios, e indícios que são solicitados quando se busca compreender determinado fenômeno. Os arquivos somente se estabelecem como fontes diante do historiador, que ao formular o seu problema de

pesquisa delimitará aqueles elementos a partir dos quais serão buscadas as respostas que fundamentaram o conhecimento histórico produzido (Saviani, 2006).

Entende-se por documentos leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, autobiografias, jornais, revistas, discursos, e arquivos escolares (Lombardi, 2004). A expedição em busca dos documentais foram realizadas nas instituições responsáveis pela normatização do ensino como a Coordenação de Educação Especial (COEES/SEDUC)<sup>5</sup>, e na Unidade de Educação Especializada José Álvarez de Azevedo<sup>6</sup>.

Além disso, foram feitas visitas a algumas instituições especializadas, como o Arquivo Público do Estado do Pará, o Arquivo Público da Assembleia Legislativa do Pará-ALEPA e a Biblioteca Pública Arthur Vianna, com o objetivo de encontrar documentos protocolados que pudessem ajudar a responder às questões de investigação.

Saviani (2006) destaca a importância de selecionar adequadamente as fontes, uma vez que isso implica em tomar decisões sobre as características dos documentos a serem utilizados ou escolhidos. A seleção dos documentos não é aleatória, mas está diretamente ligada às questões de investigação e aos objetivos da pesquisa, funcionando como um filtro para evitar desperdício de tempo e esforço desnecessário por parte do pesquisador durante o processo de coleta. Portanto, trata-se de um processo de "garimpagem" no qual as categorias de análise dependem dos documentos selecionados.

Nas visitas às instituições públicas foram encontrados disponíveis poucos documentos relacionados ao processo de institucionalização da educação de pessoas cegas no estado do Pará. A primeira incursão ocorreu na Coordenação de Educação Especial (COEES), nesta instituição foi protocolado um ofício com uma cópia do projeto de dissertação anexado, solicitando informações sobre a institucionalização da educação de pessoas cegas no estado do Pará, e também houve a solicitação de autorização de pesquisa na Unidade de Educação Especializada José Álvarez de Azevedo.

O documento disponibilizado pela COEES foi o intitulado "Uma proposta para a educação especial no Estado do Pará" (1997). Após um período, o pedido de autorização de pesquisa na Unidade de Educação Especializada José Álvarez de Azevedo obteve um parecer favorável à realização da pesquisa, neste Instituto solicitei documentos e informações sobre o período de criação do mesmo.

---

<sup>5</sup> A COEES é responsável por definir, implantar, coordenar, acompanhar e avaliar as políticas públicas para a Educação Especial na Educação Básica em todo o Estado do Pará.

<sup>6</sup> Denominação atual do Instituto José Alvares de Azevedo;

Hoje a UEE José Álvarez de Azevedo se apresenta como uma unidade técnica regida pela Secretaria de Educação e é coordenada pela COEES, funcionando na perspectiva da educação e reabilitação de alunos com deficiência visual<sup>7</sup>. Com a direção do Instituto obteve-se acesso a documentos como o atual Projeto Político Pedagógico - PPP, a escola não apresentava um PPP da época de abertura do Instituto. Na visita também foi permitido o acesso aos materiais do acervo da escola que apresentavam muitas fotos e recortes de jornais. Alguns recortes de jornais foram selecionados para embasar a pesquisa. No quadro 2, são exibidos alguns recortes de jornais selecionados no acervo da unidade.

**Quadro 2 – Recortes de Jornais do acervo do Instituto José Alvares de Azevedo**

<b>Recorte</b>	<b>Fonte</b>	<b>Discrição</b>
<b>ANEXO A</b>	Diário Oficial do Estado do Pará de 12 de dezembro de 1953;	Decreto 1390 de dezembro de 1953 - Cria duas escolas para cegos nesta capital. O Governador do Estado do Pará, usando das atribuições que lhe confere a art. 42, item I da Constituição Política Estadual, e atendendo a proposta da Secretária de Estado de Educação e Cultura. Art. 1º ficam criadas duas escolas para cegos, nesta capital as quais serão instaladas em fevereiro do próximo ano. Art. 2º As escolas mencionadas serão providas pelas professoras que fizeram o curso no Instituto Benjamin Constante, na Capital Federal.
<b>ANEXO B</b>	Folha do Norte de 7 de janeiro de 1955	O Cego não é um Inútil (Título do jornal). O texto conta a história do paraense João Delduck Pinto Filho, que tem ótima conversação, e ficou cego aos 21 anos de idade. O jovem realizou vários cursos no Instituto Benjamim Constant.
<b>ANEXO C</b>	O Liberal de 6 de setembro de 1956	Cinco alunos conquistaram o mundo maravilhoso do Braille (Título do jornal) - A primeira escola de cegos no Pará, conduzida por duas jovens professoras, já é mais que uma esperança. Os cinco primeiros alunos (de 12 a 21 anos de idade) reencontraram as belezas da vida, vencendo as trevas que os cercam. A importância da escola que está funcionando no Instituto Lauro Sodré.
<b>ANEXO D</b>	O Liberal de 15 de março de 1958;	NOMEANDO - de acordo com o art. 12, item IV, alínea "b" da Lei nº 749 de 21 de dezembro de 1953, Nazaré Cristo Nascimento Leão, para exercer interinamente, o cargo de Professor Padrão I do Quadro Único, lotado na escola "José Alves de Azevedo", criada pela Lei nº 1.400, de 31-10-56. NOMEANDO, de acordo com o art. 12 itens IV alínea "b" da Lei n. 749, de 24 de dezembro de 1953 Adile Araci Alves, para exercer interinamente o cargo de Professor Padrão I do Quadro Único lotado para a Escola José Alves de Azevedo criado pela Lei n 1.400 de 31-10-56.
<b>ANEXO E</b>	O Liberal de 02 de dezembro de 1959;	Semi-Internato para Escola de Cegos (Título do jornal) - O General Moura Carvalho assinou, na manhã de hoje, o Projeto de Lei que permite instituir

<sup>7</sup> Termo utilizado nos documentos oficiais;

		na Escola "José Alvares de Azevedo", o regime de semi-internato, para o ensino de cegos e amblíopes, a escola funciona anexa ao Instituto Lauro Sodré. O projeto, que será enviado hoje à Câmara, vem de encontro com os anseios e à real finalidade da Escola, pois resultará de maior espaço de tempo para as atividades didáticas, como os referentes às aulas de Canto Orfeônico, violão, encadernação, trabalhos manuais, recuperação e adestramento dos sentidos, processos que visam a integrar o aluno como elemento útil à sociedade.
<b>ANEXO F</b>	Folha do Norte de 17 de setembro de 1960;	Dia do Cego (Título do jornal) – Os doze cegos que se acham matriculados na Escola "José Alves de Azevedo", onde lhes é ministrada instrução especial, visando ao adestramento da atividade prática, viveram na manhã de ontem momentos de lazer e entretenimento, quando, reunidos no salão nobre do Instituto "Lauro Sodré", estiveram promovendo uma festividade íntima de caráter Lítero-musical em comemoração ao Dia do Cego.
<b>ANEXO G</b>	Folha Vespertina de 16 de setembro de 1960	Festejo do "O Dia do Cego" (Título do jornal) - Realizou-se pela manhã de hoje, no salão nobre do Instituto Lauro Sodré, a festa Lítero-musical promovida pela escola "José Alvares de Azevedo", destinado a instruir os cegos e amblíopes. Presente o corpo diretivo integrado das professoras Nazaré Nascimento Leão, Joana Campos Freire, e Helena França de Santana teve início a festa, cuja sessão foi aberta pelo secretário de Educação, e com a finalidade de comemorar a data magna do cego. O programa cumprindo com absoluto êxito constou de números de poesia, canto orfeônico e discurso.
<b>ANEXO H</b>	Folha do Norte de 14 de dezembro de 1961	Festa de Encerramento do Ano Letivo da Escola para Cegos (Título do jornal) – A festa de encerramento do ano letivo da escola para cegos no Instituto Lauro Sodré, onde funciona a Escola José Álvares de Azevedo, para cegos e amblíopes. Teve lugar a festa de encerramento do presente ano letivo. A reunião foi aberta pela professora Nazaré Leão diretora do aludido estabelecimento, achando-se presentes, além dos corpos docente e discente, autoridades, pais e familiares dos alunos. Um número de orfeon, vendose, ao violão, o professor Joel Pereira.
<b>ANEXO I</b>	Jornal Vanguarda de 26 de setembro de 1961	Cegos votaram (Título do jornal) – Pela primeira vez em nosso Estado pessoas privadas de visão exerceram direito ao voto. Alfabetizados na Escola José Alvares de Azevedo, para cegos e amblíopes, essas pessoas, em número de cinco, votaram no Ginásio Pará-Amazonas. Na foto, uma eleitora cega, preparando-se para votar.
<b>ANEXO J</b>	Província do Pará de 14 de fevereiro de 1962 e O Liberal de 13 de fevereiro de 1962	Doação (Título do jornal) – O governador Aurélio do Carmo adquiriu no sul do país, um relógio para cegos e amblíopes, a fim de ser doado à Escola José Alves de Azevedo, estabelecimento do governo que funciona numa das dependências do Instituto "Lauro Sodré". Ontem, pela manhã, o chefe do Estado fez entrega à professora Nazaré Cristo Nascimento Leão, diretora daquela escola especializada pelos

		alunos cegos e amblíopes, tendo aquela mestra agradecido a valiosa oferenda do governador.
<b>ANEXO L</b>	Folha do Norte de 10 de setembro de 1963	Semana social do cego de 10 a 17 de setembro de correte (Título do jornal) – A escola José Álvares de Azevedo, especializada no ensino dos cegos e amblíopes em nosso Estado, comemorará a semana social do cego, de 10 a 17 do ano corrente. Funcionando anexo ao Instituto “Lauro Sodré”, no salão nobre daquele instituto.
<b>ANEXO M</b>	Documento de Adiles Araci Alves Monteiro (Arquivo pessoal)	O documento descreve que a professora Adiles Araci Alves Monteiro, era pedagoga, orientadora educacional e mestre em psicopedagogia, especialista em educação de deficientes visuais.
<b>ANEXO N</b>	A Província do Pará de 27 de agosto de 1969	Uma experiência em educação de deficientes visuais (Título do jornal) - Adiles Araci Alves Monteiro professora especializada em educação de deficientes visuais. Neste artigo a professora especializada faz um relato sobre a sua experiência como docente da educação especial com alunos cegos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A UEE José Álvares de Azevedo não apresentou em seus arquivos documentos como Relatórios, Atas, ou o PPP desse período (1953-1962). No entanto, a direção do Instituto foi solícita ao disponibilizar o seu acervo de fotos e recortes de jornais antigos que apresentavam notícias sobre a escola, também informaram sobre a existência do TCC da aluna da graduação em História Maria Izabel dos Santos Pereira, que escreveu o trabalho intitulado “Luz e Cidadania”: A História do Instituto José Álvares de Azevedo (2005), este TCC apresentava em seus anexos duas entrevistas importantes para a pesquisa, a primeira entrevista transcrita no Anexo 04 foi realizada com a primeira professora que exerceu a função de diretora do Instituto, e a segunda entrevista transcrita no Anexo 05 foi realizada com um dos primeiros alunos do Instituto. A direção do Instituto também disponibilizou um dos professores para auxiliar na busca de informações no acervo da escola e tirar algumas dúvidas sobre o funcionamento do Instituto.

Além dos espaços especializados, também foram realizadas incursões na Biblioteca Estadual Arthur Viana, em particular no setor de microfilmagem, com acesso aos jornais da década de 1953 a 1962, porém, não obtive êxito neste espaço. Assim como, foram realizadas buscas no Arquivo Público do Estado do Pará, neste espaço consegui o Decreto nº 235, de 26 de março de 1931, que dá nova organização ao ensino primário do Estado do Pará.

Na visita ao Arquivo Pública da Assembleia Legislativa do Pará, no qual foi possível realizar o levantamento de Portarias, Decretos e Leis acerca da instrução primária no Estado do Pará de 1953 a 1962, foram identificados alguns documentos como: o Decreto-Lei nº 1.390 de 07/12/1953, que apontava a instalação, para fevereiro do ano seguinte, da Escola de Cegos do

Pará; e a Lei Nº 1.400, de 31 de outubro de 1956, na qual a escola passa a ser denominada Escola “José Alves de Azevedo”, a escola para Educação de Cegos e Amblíopes<sup>8</sup> neste Estado, e cria o Quadro único do funcionalismo da mesma; também conseguir uma cópia do Projeto de Lei que solicita a criação da Escola de cegos de 1955; e a Lei nº 3.583 de 15 de dezembro de 1965 entre outras questões, transformou a escola citada em institutos vinculados a Secretaria de Educação.

As fontes históricas são construídas pela ação dos homens, que testemunham os atos históricos produzidos pela humanidade. Uma vez que a busca pelos documentos é iniciada, precisamos compreender que as fontes não falam por si só, será necessário que o pesquisador investigue e realize a mediação das informações encontradas para sistematização do estudo (Lombardi, 2004).

No site denominado Banco de Leis da Biblioteca da Assembleia Legislativa do Estado do Pará, Biblioteca Legislativa Deputado Newton Miranda foi realizado o levantamento de algumas legislações por meio do acesso digital no site (<http://bancodeleis.alepa.pa.gov.br/>). No quadro 3 foram apresentados as Leis e Decretos sobre educação pública no Pará no período de 1951 a 1965, selecionados através da plataforma citada.

**Quadro 3 - Fontes Documentais sobre a Educação Pública Paraense**

<b>Publicação</b>	<b>Documentos</b>	<b>Síntese dos Documentos</b>
<b>DOE Nº 400 30/08/1951</b>	Lei nº 400, de 30/08/1951	Lei nº 400, de 30 de agosto de 1951. Cria cinco Secretarias de Estado, estabelece subordinação de órgãos administrativos, extingue cargos e órgãos administrativos, e dá outras providências. Art. 1º Ficam criadas as Secretarias de Estado do Interior e Justiça, de Economia e Finanças, de Obras, Terras e Viação, de Saúde Pública e de Educação e Cultura.
—	Decreto-Lei nº 1.390 de 07/12/1953	Decreto-Lei nº 1.390 de 07/12/1953, que apontava a instalação, para fevereiro do ano seguinte, da Escola de Cegos do Pará.
<b>DOE Nº 1.400 02/11/1956</b>	Lei Nº 1.400/1956	Lei Nº 1.400, de 31 de outubro de 1956. A escola passa a ser denominada Escola “ <b>José Alves de Azevedo</b> ”, a escola para Educação de Cegos e Amblíopes neste Estado. Art. 2º. criação do Quadro único do <b>funcionalismo civil do Estado</b> os cargos lotados na Escola “José Alves de Azevedo”.
<b>DOE Nº 20.697, DE 18/12/1965</b>	Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEDEC) Lei Nº 3.583/1965	Lei Nº 3.583, De 15 De Dezembro De 1965. Da nova organização à Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEDEC), cria cargos necessários à mesma, estabelece

<sup>8</sup> Termo utilizado nos documentos oficiais da Instituição;

		<p>condições de funcionamento e determina outras providências.</p> <p>Vide:</p> <p>*Dec. Lei 15/69- Altera a redação dos artigos 3º e 21 e revoga o artigo 22 da Lei nº 3.583, de 15.12.65, e dá nova subordinação administrativa à Biblioteca e Arquivo Público e ao Teatro da Paz.</p> <p>*Lei nº 3.646/66- Dá nova redação aos arts. 13 e 14 da Lei 3.583, de 15.12.65 que dá nova organização à SEDUC, cria cargos no Instituto Professor Astério de Campos e <b>lotação no Instituto “José Álvares de Azevedo” e dá outras providências.</b></p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

As legislações inseridas no quadro acima, são importantes fontes sobre o período pesquisado, são Leis e Decretos que tratam sobre a educação e especificamente a educação especial da época. A coleta realizada foi relevante no sentido de apresentar indicativos políticos, sociais e culturais de um período histórico, sendo capaz de proporcionar evidências necessárias para a análise do objeto de estudo, garantindo estabilidade e cientificidade aos resultados alcançados.

Os documentos oficiais são importantes fontes para “visualizar um panorama da sociedade como um todo, envolvendo questões não apenas educacionais, mas oferecendo subsídios para refletir aspectos do cenário socioeconômico, político e cultural de um dado período” (Biserra; Santos, 2015, p.1).

Os documentos encontrados foram de grande valia para embasar o contexto histórico de criação do IJAA. No entanto, não embasaram todos os objetivos previstos para a pesquisa. Diante disso, tornou-se necessário recorrer para a aplicação de mais uma técnica de coleta de dados através da entrevista aberta, fazendo-se necessário entrevistar alunos que haviam estudado no Instituto no período de 1955 e 1962.

A Unidade de Educação Especializada José Álvarez de Azevedo - UEEJAA facilitou a comunicação com os ex-alunos. O professor especialista do UEEJAA, Ronaldo Alex Raiol de Carvalho, organizou as visitas com os ex-alunos que se dispuseram a participar da pesquisa. Depois de uma visita inicial para sensibilização e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice II), foi realizada uma segunda visita para a realização das entrevistas.

As entrevistas (Apêndice III, IV e V) aconteceram nas respectivas residências de três ex-alunas do Instituto. Elas escolheram o local e horário mais convenientes para a realização

das entrevistas. Essas alunas frequentaram a escola quando está ainda funcionava no Salão Nobre do Instituto Lauro Sodré, cursando a educação primária entre 1957 a 1961.

Fraser e Gondim (2004) explicam que a entrevista como técnica de coleta de dados na abordagem qualitativa ocupa um lugar de destaque no rol das técnicas de pesquisa em ciências sociais, principalmente por lidar com a palavra, veículo privilegiado da comunicação humana. Por meio da interação verbal do entrevistado e entrevistador, é possível apreender significados, valores e opiniões, e compreender a realidade social com profundidade.

A recolha de informações efetuada com as três ex-alunas do Instituto foi conduzida através de entrevistas não estruturadas ou entrevistas abertas. Durante a primeira visita, as entrevistadas foram sensibilizadas para o estudo e deram assentimento, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Este momento ocorreu em datas diferentes para cada uma delas, e também foi explicado o propósito da pesquisa e como a entrevista seria conduzida na visita seguinte.

A entrevista aberta, de acordo com Fraser e Gondim (2004) é dirigida pelo próprio entrevistado, apesar de ser difícil de ser realizada na pesquisa científica, pois, uma investigação desta natureza é dirigida por um problema de pesquisa escolhido pelo pesquisador. Apesar de reconhecer essa limitação, a entrevista aberta procura ampliar o papel do entrevistado ao fazer com o que o pesquisador mantenha uma postura de abertura no processo de interação, evitando restringir-se às perguntas pré-definidas.

Na segunda ocasião, realizou-se uma entrevista com as antigas alunas, a qual decorreu de forma fluente, através de uma conversa descontraída. Com o intuito de direcionar a entrevista de acordo com os objetivos da pesquisa, em alguns momentos, fez-se necessário recorrer a um roteiro de entrevista não estruturada, visando aprofundar determinadas informações relacionadas aos discursos das entrevistadas.

Para a entrevista aberta é comum a elaboração de um roteiro apresentado sob a forma de tópicos (tópico-guia) (Apêndice I) que oriente a condução da entrevista, mas que de modo algum impeça o aprofundamento de aspectos que possam ser relevantes ao entendimento do objeto de estudo. Para a elaboração dos tópicos, é importante que o pesquisador avalie seus interesses de investigação e proceda a uma crítica da literatura sobre o tema. Pois, além de ser um instrumento orientador para a entrevista, o tópico guia pode ser útil para a elaboração e antecipação de categorias de análise dos resultados (Gaskell, 2002).

Nas entrevistas não estruturadas as perguntas são respondidas dentro de uma conversação informal, na qual a interferência do entrevistador deve ser a mínima possível, este

deve assumir uma postura de ouvinte e apenas em caso de extrema necessidade, ou para evitar o término precoce da entrevista, pode interromper a fala do informante. Esse tipo de entrevista é utilizado quando o pesquisador deseja obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado, e também para obter um maior detalhamento do assunto em questão (Minayo, 1993).

Com as entrevistas, procurou-se obter o máximo de informações possível sobre o período de escolarização desses alunos no IJAA, correspondente ao tempo em que frequentaram a educação primária, quando a escola estava anexada ao Instituto Lauro Sodré. Atualmente, essas alunas têm entre 80 e 85 anos e começaram o processo de escolarização no Instituto entre quinze e vinte anos, sendo esta a primeira experiência delas nesse processo.

Para uma melhor organização dos dados recolhidos para a investigação, bem como para garantir o anonimato e a confidencialidade das participantes das entrevistas, elas foram identificadas como Cravo, Rosa e Tulipa. Essas alunas iniciaram o estudo da educação primária no IJAA no ano de 1957 e concluíram-no em 1961.

A aluna 1 (Cravo) apresenta cegueira congênita, e é do sexo feminino. A Sra. Cravo nasceu em 22 de novembro de 1942, e começou a estudar no IJAA com 15 anos. A aluna 2 (Rosa) apresenta cegueira congênita, e é do sexo feminino. A Sra. Rosa nasceu em 23 de março de 1939, e iniciou seus estudos no IJAA com mais de 20 anos. A aluna 3 (Tulipa) apresenta cegueira congênita, e é do sexo feminino. A Sra. Tulipa nasceu em 03 de março de 1938, e também começou a estudar no Instituto com mais de 20 anos.

Diante dos procedimentos caracterizados, destaca-se também a importância ética na pesquisa. A Resolução do Conselho Nacional de Saúde – CNS/196 (BRASIL, 1996) delibera que as pesquisas que envolvam seres humanos, pesquisas individuais ou coletivas, diretas ou indiretamente com seres humanos, incluindo manejo de matérias, devem atender às exigências éticas e científicas fundamentais. O projeto de dissertação foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFPA e obteve um parecer favorável, estando a pesquisa aprovada sob o número do parecer: 6.466.094. Com isso, as entrevistas com seres humanos foram realizadas, tomando todas as medidas expostas na resolução do Conselho Nacional de Saúde.

A análise dos dados ocorreu por meio da Técnica da Análise de Conteúdo, possibilitando uma investigação mais detalhada e aprofundada em razão das possibilidades de análises que oferece, proporcionando ao pesquisador analisar as diferentes mensagens que envolvem os materiais coletados. A técnica se apresenta como um caminho metodológico que orienta o tratamento de formas de comunicações, disponibilizando uma investigação mais detalhada, e

permitindo ao pesquisador analisar as diferentes mensagens que envolvem os materiais coletados (Bardin, 1977).

Na abordagem qualitativa a análise de conteúdo se configura como um método eficaz, já que suas investigações apresentam como ponto de partida a mensagem. Essas mensagens podem ser verbais (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada, proporcionando ao pesquisador possibilidades para construir inferências e interpretações a partir dos elementos de comunicação encontrados nos dados (Franco, 2018).

A análise de conteúdo se subdivide em etapas e a primeira etapa é a da Pré-análise. Bardin (1977, p.121), ressalta que essa “É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas, tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. Conforme a autora, essa etapa constituiu-se por atividades definidas como: a) leitura Flutuante; b) escolha dos documentos; c) formulação das Hipóteses e dos Objetivos e d) e a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores.

A leitura flutuante dos documentos de acordo com Franco (2018, p. 54), é “a primeira atividade da Pré-Análise e consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas”. Diante disso, ocorreram as leituras de todos os documentos e entrevistas coletadas, para a relação de um contato com esses materiais, a fim de compreender o teor dos documentos e suas relevâncias para o estudo em questão.

Seguindo as etapas da pesquisa, passamos para o segundo momento da atividade da Pré-análise, relativa à escolha dos documentos. Para Bardin (1977), o universo do documento pode ser definido a priori, e, uma vez que esse universo é demarcado, é necessária a composição de um *corpus*. O *corpus* da pesquisa “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. (Bardin, 1977, p. 122)

Para Bardin (1977) a composição do *corpus* implica em escolhas, seleções e regras, esta etapa contém outras sub etapas, que auxiliam na escolha dos documentos selecionados configurando o *corpus* documental e a organização da análise, que são: regra da exaustividade, regra da representatividade, regra da homogeneidade, regra de pertinência.

A Regra da exaustividade buscou construir o *corpus* da pesquisa, no qual nenhum documento importante foi deixado de fora. Franco (2018, p. 55) ressalta que “mesmo que se apresentem dificuldades de acesso a importantes informações complementares, sempre será

necessário direcionar todos os esforços para buscá-las”. No intento de seguir a regra, todos os esforços somaram-se em busca dos documentos disponíveis que integram elementos relevantes a exploração do objeto de estudo, todos os documentos encontrados e entrevistas realizadas passaram pela leitura flutuante, conforme o quadro 4 (abaixo) desse escrito.

Em relação à Regra da representatividade a pesquisa não precisou utilizá-la, pois, em consonância com Franco (2018, p. 56), “[...] nem todo o material a ser analisado é susceptível à obtenção de uma amostragem”. E esse é o caso deste trabalho, que busca analisar o corpus em sua totalidade.

Na Regra da homogeneidade “os documentos a serem analisados devem ser homogêneos. Isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade que extrapolem os critérios e os objetivos definidos” (Franco, 2018, p. 57). Na seleção dos documentos e das entrevistas foram estabelecidos critérios de escolha que orientassem um corpus documental coerente e convergente, assim, todas as fontes selecionadas estão em consonância com essa regra.

A Regra de pertinência apresenta uma aproximação com a Regra da homogeneidade, pois essa regra orienta que os documentos selecionados deverão ser pertinentes, adequados, correspondente ao objetivo proposto pela pesquisa. Nesse sentido, os documentos e as entrevistas selecionados que compõem o corpus desse estudo relacionaram-se com o objetivo da análise a ser realizada.

**Quadro 4 - Documentos Constituintes do Corpus da Pesquisa**

<b>Nº</b>	<b>DOCUMENTO</b>	<b>UNIDADE DE LEITURA</b>
<b>Doc.01</b>	Decreto-Lei nº 1.390 de 07/12/1953	Decreto-Lei nº 1.390 de 07/12/1953, que apontava a instalação, para fevereiro do ano seguinte, da Escola de Cegos do Pará.
<b>Doc.02</b>	Diário oficial - 12 de dezembro de 1953 Ano LXIX – 66º 17.488.	“Cria duas (2) escolas para cegos, nesta Capital. O Governador do Estado do Pará, usando das atribuições que lhe confere o art. 42, item I da Constituição Política Estadual, e atendendo a proposta da Secretaria de Estado de Educação e Cultura” (ANEXO A)
<b>Doc.03</b>	Projeto de Lei para a criação do IJAA (Projeto de lei Nº 156), DOE Nº 18.340 de 02/11/1956 (Processo nº 132/56).	Carta oficial da Direção do Instituto José Alvares de Azevedo solicitando a ALEPA-PA regularização da casa de ensino. E o Parecer do projeto de Lei que delibera que a escola passa a ser denominada Escola “José Alves de Azevedo”, a escola para Educação de Cegos e Amblíopes neste Estado. E cria o Quadro único do funcionalismo civil do Estado os cargos lotados na Escola “José Alves de Azevedo”.
<b>Doc.04</b>	Lei nº 1.400, de 31 de outubro de 1956.	Dá denominação e cria no Quadro Único do funcionalismo civil do Estado cargos na Escola de Cegos.

<b>Doc.05</b>	Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional Especializada José Álvares de Azevedo. 2017.	Apresentação: página 04 e 05; Histórico da Unidade: páginas 05 e 06;
<b>Doc.06</b>	Entrevista da professora e diretora do IJAA. Anexos 04 do TCC de Pereira (2005);	Transcrição da entrevista de uma das primeiras professoras e diretoras do Instituto José Álvares de Azevedo, nos Anexos 04 do TCC de Pereira (2005);
<b>Doc.07</b>	Entrevista aluno Anexos 05 do TCC de Pereira (2005);	Transcrição da entrevista de um dos primeiros alunos do Instituto José Álvares de Azevedo, nos Anexos 05 do TCC de Pereira (2005);
<b>Doc.08</b>	Documento de Adiles Araci Alves Monteiro (Arquivo pessoal)	O documento descreve que a professora Adiles Araci Alves Monteiro, era pedagoga, orientadora educacional e mestre em psicopedagogia, especialista em educação de deficientes visuais. (ANEXO M)
<b>J.01</b>	Folha do Norte de 7 de janeiro de 1955	O Cego não é um Inútil (Título do jornal) - O texto conta a história do paraense João Delduck Pinto Filho, que tem ótima conversação, e ficou cego aos 21 anos de idade. O jovem realizou vários cursos no Instituto Benjamim Constant. (ANEXO B)
<b>J.02</b>	O Liberal de 6 de setembro de 1956	Cinco alunos conquistaram o mundo maravilhoso do Braille (Título do jornal) - A primeira escola de cegos no Pará, conduzida por duas jovens professoras, já é mais que uma esperança. Os cinco primeiros alunos (de 12 a 21 anos de idade) reencontraram as belezas da vida, vencendo as trevas que os cercam. A escola está funcionando no Instituto Lauro Sodré. (ANEXO C)
<b>J.03</b>	O Liberal de 15 de março de 1958	NOMEANDO, de acordo com o art. 12, item IV, alínea "b" da Lei nº 749 de 21 de dezembro de 1953, Nazaré Cristo Nascimento Leão, para exercer interinamente, o cargo de Professor Padrão I do Quadro Único, lotado na escola "José Alves de Azevedo", criada pela Lei nº 1.400, de 31-10-56. NOMEANDO, de acordo com o art. 12 itens IV alínea "b" da Lei n. 749, de 24 de dezembro de 1953 Adile Araci Alves, para exercer interinamente o cargo de Professor Padrão I do Quadro Único lotado para a Escola José Alves de Azevedo criado pela Lei n 1.400 de 31-10-56. (ANEXO D)
<b>J.04</b>	O Liberal de 02 de dezembro 1959	Semi-Internato para Escola de Cegos (Título do jornal) - O General Moura Carvalho assinou, na manhã de hoje, o Projeto de Lei que permite instituir na Escola "José Álvares de Azevedo", o regime de semi-internato, para o ensino de cegos e amblíopes, a escola funciona anexa ao Instituto Lauro Sodré. O projeto, que será enviado hoje à Câmara, vem de encontro com os anseios e à real finalidade da Escola, pois resultará de maior espaço de tempo para as atividades didáticas, como os referentes às aulas de Canto Orfeônico, violão, encadernação, trabalhos manuais, recuperação e adestramento dos sentidos, processos que visam a integrar o aluno como elemento útil à sociedade. (ANEXO E)

<b>J.05</b>	Folha do Norte de 17 de setembro de 1960	Dia do Cego (Título do jornal) – Os doze cegos que se acham matriculados na Escola "José Alves de Azevedo", onde lhes é ministrada instrução especial, visando ao adestramento da atividade prática, viveram na manhã de ontem momentos de lazer e entretenimento, quando, reunidos no salão nobre do Instituto "Lauro Sodré", estiveram promovendo uma festividade íntima de caráter Lítero-musical em comemoração ao Dia do Cego. (ANEXO F)
<b>J.06</b>	Folha Vespertina de 16 de setembro de 1960	Festejo do “O Dia do Cego” (Título do jornal) - Realizou-se pela manhã de hoje, no salão nobre do Instituto Lauro Sodré, a festa Lítero-musical promovida pela escola “José Álvares de Azevedo”, destinado a instruir os cegos e amblíopes. Presente o corpo diretivo integrado das professoras Nazaré Nascimento Leão, Joana Campos Freire, e Helena França de Santana teve início a festa, cuja sessão foi aberta pelo secretário de Educação, e com a finalidade de comemorar a data magna do cego. O programa cumprindo com absoluto êxito constou de números de poesia, canto orfeônico e discurso. (ANEXO G)
<b>J.07</b>	Folha do Norte de 14 de dezembro de 1961	Festa de Encerramento do Ano Letivo da Escola para Cegos (Título do jornal) – A festa de encerramento do ano letivo da escola para cegos no Instituto Lauro Sodré, onde funciona a Escola José Álvares de Azevedo, para cegos e amblíopes. Teve lugar a festa de encerramento do presente ano letivo. A reunião foi aberta pela professora Nazaré Leão diretora do aludido estabelecimento, achando-se presentes, além dos corpos docente e discente, autoridades, pais e familiares dos alunos. Um número de orfeon, vendo-se, ao violão, o professor Joel Pereira. (ANEXO H)
<b>J.08</b>	Jornal Vanguarda de 26 de setembro de 1961	Cegos votaram (Título do jornal) – Pela primeira vez em nosso Estado pessoas privadas de visão exerceram direito ao voto. Alfabetizados na Escola José Álvares de Azevedo, para cegos e amblíopes, essas pessoas, em número de cinco, votaram no Ginásio Pará-Amazonas. Na foto, uma eleitora cega, preparando-se para votar. (ANEXO I)
<b>J.09</b>	Província do Pará de 14 de fevereiro de 1962 e O Liberal de 13 de fevereiro de 1962	Doação (Título do jornal) – O governador Aurélio do Carmo adquiriu no sul do país, um relógio para cegos e amblíopes, a fim de ser doado à Escola José Alves de Azevedo, estabelecimento do governo que funciona numa das dependências do Instituto “Lauro Sodré”. Ontem, pela manhã, o chefe do Estado fez entrega à professora Nazaré Cristo Nascimento Leão, diretora daquela escola especializada pelos alunos cegos e amblíopes, tendo aquela mestra agradecido a valiosa oferenda do governador. (ANEXO J)
<b>J.10</b>	Folha do Norte de 10 de setembro de 1963	Semana social do cego de 10 a 17 de setembro de correte (Título do jornal) – A escola José Álvares

		de Azevedo, especializada no ensino dos cegos e amblíopes em nosso Estado, comemorará a semana social do cego, de 10 a 17 do ano corrente. Funcionando anexo ao Instituto “Lauro Sodré”, no salão nobre daquele instituto. (ANEXO K)
<b>J.11</b>	Folha Vespertina de 23 de agosto de 1968	A educação da criança cega (Título do jornal) – Texto da professora Especialista em Educação Especial Odinéa Leite Caminha. Do ponto de vista educacional, a criança com deficiência física deve ser considerada fundamentalmente com as mesmas, necessidades básicas da criança normal, muito embora os objetivos sejam mais difíceis de serem atingidos devidos as limitações e os problemas psicossociais. Para atender essas dificuldades existe o ensino especializado onde o programa é regido pelos mesmos propósitos e ideal e guiado pela mesma filosofia de um programa ne educação comum. Inicialmente há necessidade do estudo da criança em relação a seu defeito, pois, sua educação deve partir do ponto de vista que permita não só adaptar-se satisfatoriamente o ambiente que o rodeia, assim como encontrar os caminhos e meios que o permitam adaptar-se a situações futuras. O plano de ensino para deficiente visual é o mesmo das crianças videntes, pois, a diferença não reside nos métodos e sim nas adaptações técnicas na leitura e na escrita e material didático adequado, capaz de levar a criança deficiente visual à materialização das abstrações, através das experiências concretas, porque de um modo geral a criança de visão limitada, tem apenas noções teóricas do mundo em que vive. (ANEXO M)
<b>J.12</b>	A Província do Pará de 27 de agosto de 1969	Uma experiência em educação de deficientes visuais (Título do jornal) - Adiles Araci Alves Monteiro professora especializada em educação de deficientes visuais. Neste artigo a professora especializada faz um relato sobre a sua experiência como docente da educação especial com alunos cegos. (ANEXO N)
<b>Cravo</b>	Entrevista Aluno 1	Transcrição da entrevista realizada com um dos primeiros alunos do Instituto José Alvares de Azevedo (2023) (APÊNDICE III).
<b>Rosa</b>	Entrevista Aluno 2	Transcrição da entrevista realizada com um dos primeiros alunos do Instituto José Alvares de Azevedo (2023) (APÊNDICE IV).
<b>Tulipa</b>	Entrevista Aluno 3	Transcrição da entrevista realizada com um dos primeiros alunos do Instituto José Alvares de Azevedo (2023) (APÊNDICE V).

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A segunda etapa da análise de conteúdo assentou-se sobre a exploração do material. Bardin (1977) ressalta que essa é uma etapa em que se devem administrar as decisões tomadas na fase anterior. No caso das fontes encontradas em documentos e em entrevistas exige-se a leitura criteriosa dos documentos constituintes do *corpus* da pesquisa, considerando-se que,

nessa etapa, ocorre a operação de codificação, em que os dados brutos são transformados em unidades. Por isso, foi necessária a tomada de algumas decisões referentes aos recortes de unidades de contexto e unidades de registro.

A unidade de contexto deve ser considerada e tratada como unidade básica para a compreensão da codificação da unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são excelentes para a compreensão do significado exato da unidade de registro. (Franco, 2018, p. 50)

A unidade de contexto necessita ser organizada em uma dimensão que não seja tão extensa para que não se torne vasta ou tampouco curta. Por isso, se não for organizada a contento pode comprometer a análise (Franco, 2018). A partir do que foi citado nos documentos foram delimitadas as unidades de contexto, isso ocorreu mediante a seleção das partes dos documentos que se afinavam com a pesquisa.

Ao serem delimitadas as unidades de contexto, foram direcionadas as análises da unidade de registro. A unidade de registro de acordo com Bardin (1977, p.130) “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”. As unidades de registro podem ser de diversos tipos como palavra, objeto, tema, personagem, documento (Bardin, 1977).

O tema foi à unidade de registro que se apresentou mais pertinente a este trabalho. O tema “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significados isoláveis” (Bardin, 1977, p. 131).

Nas unidades de registro buscou-se encontrar temas relacionados ao contexto histórico da institucionalização da educação de pessoas cegas no estado do Pará, as configurações pedagógicas adotadas pelo IJAA, e os conhecimentos selecionados para compor o currículo prescrito para os cursos ofertados no IJAA.

O Processo de codificação, na sua completude, necessita da unidade de contexto, ou seja, a unidade de contexto é essencial para referenciar a unidade de registro, na medida em que esta não oferece as informações necessárias quando isolada do seu contexto de produção, sendo impreterivelmente necessária a explicitação do seu cenário (Bardin, 1977).

As unidades de contexto e de registros apresentados consideraram o problema central da pesquisa e as questões norteadoras que deram subsídios a esse estudo. Diante disso, a

construção dessas unidades, levou em consideração cada questionamento norteador que visou o desvelar do fenômeno estudado.

Definidas as unidades de análise, o próximo passo constitui-se no que Franco (2018) denomina como o ponto crucial da metodologia: a definição das categorias. De acordo com a autora, após a definição das unidades de análise, elegem-se as categorias baseadas em critérios pertinentes ao processo analítico.

A categorização, de acordo com Franco (2018), é uma operação de classificação de elementos que constitui o conjunto por meio de diferenciação e reagrupamento, baseado em analogias seguindo critérios determinados como critério semântico, sintático, expressivo. Nessa análise, adotou-se o critério semântico, ou seja, categorias temáticas que permitem a organização por temas em comum, possibilitando os agrupamentos. Nesse sentido, realizamos os reagrupamentos necessários para a definição das categorias iniciais; intermediárias e finais. O quadro 5 demonstra o movimento realizado:

**Quadro 5 - Definição de Categorias**

<b>CATEGORIAS INICIAIS</b>	<b>CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS</b>	<b>CATEGORIAS FINAIS</b>
<b>CONTEXTO HISTÓRICO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS CEGAS NO ESTADO DO PARÁ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto histórico;</li> <li>• Institucionalização da educação de pessoas cegas no estado do Pará;</li> </ul>	O processo de criação do Instituto José Alvares de Azevedo
<b>CONFIGURAÇÕES PEDAGÓGICAS ADOTADAS PELO IJAA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Configurações Pedagógicas do Ensino primário</li> <li>• Configurações Pedagógicas do Ensino do Sistema Braille e habilitação</li> <li>• Configurações Pedagógicas do Ensino de Música</li> </ul>	As configurações pedagógicas adotadas pelos cursos do IJAA no período de 1955 - 1962
<b>OS CONHECIMENTOS SELECIONADOS PARA COMPOR O CURRÍCULO PRESCRITO PARA OS CURSOS OFERTADOS NO IJAA<sup>9</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os conhecimentos selecionados para o Ensino Primário</li> <li>• Os conhecimentos selecionados para o Ensino do Sistema Braille e Habilitação</li> <li>• Os conhecimentos selecionados para o Ensino de Música</li> </ul>	O currículo prescrito para os cursos ofertados no IJAA no período de 1955 – 1962

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Considerando os requisitos estabelecidos por Bardin (1977), acerca do processo de categorização, a saber: exclusão mútua, a pertinência, a objetividade e a fidedignidade e, com vistas a refinar a análise dos dados, as categorias iniciais foram reagrupadas, resultando no

<sup>9</sup> Instituto José Alvares De Azevedo

surgimento das categorias intermediárias, cuja identificação foi concedida a partir do aprofundamento do referencial teórico.

As categorias apresentadas consideraram o problema central da pesquisa e as questões norteadoras que deram subsídios ao estudo, a categoria que apontou o processo de criação do IJAA discutiu sobre o contexto histórico em que ocorreu a institucionalização da educação de pessoas cegas no estado do Pará. A categoria configurações pedagógicas adotadas pelo IJAA no período de 1955 – 1962, respondeu sobre a questão de investigação que tratou sobre a configuração pedagógica que foi adotada no Instituto quando da sua criação. E a categoria o currículo prescrito para os cursos ofertados no IJAA no período de 1955 – 1962, buscou discorrer sobre os conhecimentos que foram selecionados para compor o currículo prescrito para o curso ofertado no IJAA quando da sua criação.

Dessa forma, seguiu-se para a terceira e última fase da análise de conteúdo que se configurou pelo tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta etapa o pesquisador teve que explorar significações nas mensagens, ou seja, foi o momento em que foi realizado a condensação e a evidenciação das informações que foram analisadas, se desenhando como um caminho em que ocorreu a construção das interpretações inferenciais direcionadas pela intuição, análise reflexiva e crítica (BARDIN, 1977). Esse caminho metodológico deu sustentação à pesquisa para a conclusão deste estudo, a próxima seção irá discorrer sobre a institucionalização da educação da pessoa cega no Brasil no século XIX e na primeira metade do século XX.

### **3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA PESSOA CEGA NO BRASIL**

A seção descreve os principais acontecimentos que contextualizam a institucionalização da educação da pessoa cega no Brasil. A seção divide-se em dois subtópicos, o primeiro discute sobre as primeiras ações institucionais para a oferta da educação da pessoa cega no Brasil do século XIX. E no segundo subtópico disserto sobre as ações institucionais para a educação da pessoa cega no Brasil na primeira metade do século XX.

#### **3.1. As primeiras ações institucionais para a oferta da educação da pessoa cega no Brasil do século XIX**

Em diferentes países, inclusive no Brasil, a Educação Especial assinala períodos distintos, de acordo com Miranda (2008), esses períodos demarcam mudanças na concepção sobre a pessoa com deficiência. De acordo com a autora, a primeira fase da educação especial é evidenciada pela negligência, na era pré-cristã havia uma ausência total de direitos, e as pessoas com deficiência eram abandonadas, perseguidas e eliminadas devido às suas condições atípicas e a sociedade legitimava essas ações como sendo normais.

Na Idade Média, conforme Miranda (2008), o tratamento voltado para as pessoas com deficiência ocorria segundo o ideal que aquela comunidade apresentava sobre estas pessoas, o que manifestava uma forma de exclusão. Segundo a autora, o que caracterizou a era cristã como a segunda fase da educação especial foi a maneira como as pessoas com deficiência eram tratadas o que dependia da concepção de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que estivessem inseridas.

O período de Segregação/Institucionalização da educação especial, de acordo com Fernandes (2013), é marcado pelo surgimento das primeiras iniciativas de proteção para as pessoas com deficiência voltada a criação de asilos e abrigos de assistência. Conforme a autora, foi um período inclinado a concepção de filantropia e assistencialismo inerente à concepção cristã que via essa ação como um ato de caridade que conduziria a salvação da alma.

Inicialmente são as instituições religiosas que abrigaram as pessoas com deficiência, mas posteriormente são as instituições estatais que passam a assumir esse papel como forma de interná-los em abrigos, centros de reabilitação, asilos, hospitais, sanatórios e outros, que durante décadas foram chamados de locais para a reabilitação e integração, um período marcado pela segregação social dessas pessoas (Costa, 2012).

A segregação das pessoas com deficiências em instituições, tinha como característica enclausurar aqueles que não se encaixavam nos padrões de “normalidade” como os leprosos, os paralíticos, os doentes venéreos, os doentes mentais e toda sorte de desajustados em asilos e abrigos de assistência (Fernandes, 2013).

No século XVIII e meados do século XIX, conforme Miranda (2008), encontra-se a fase de institucionalização em que as pessoas com deficiência eram segregadas e mantidas em instituições residenciais. Conforme a autora, a terceira fase da educação especial é marcada no final do século XIX e meados do século XX, pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas ou instituições privadas visando oferecer à pessoa com deficiência uma educação à parte.

Na Idade Moderna, com o advento do capitalismo e com o interesse da medicina sobre as pessoas com deficiência, tem-se a manutenção da institucionalização associada a preocupação com a socialização e a educação dessas pessoas. Ressaltasse neste período uma visão patológica em relação a pessoa com deficiência o que conseqüentemente acarretou no menosprezo social (Miranda, 2008).

A educação especial durante um longo período foi a única modalidade de educação oferecida às pessoas com deficiências, pois, a educação geral apresentava a concepção de que somente o saber especializado poderia dar conta da educação dessas pessoas (Bueno, 1993).

Até o início do século XIX no Brasil, conforme Costa (2012), as pessoas com deficiência eram abandonadas por diversas razões relacionadas ao ideal social da época. Segundo o autor, algumas pessoas eram marginalizadas por se acreditar que não teriam possibilidade de desenvolvimento psicossocial, outras por estarem vivendo em estado de miserabilidade, ou ainda por serem pessoas indesejadas.

Costa (2012) ressalta, que ainda no início do século XIX, quando as pessoas com deficiência eram abandonadas e não tinham acesso a alguma instituição que as atendessem eram recolhidas para as Santas Casas a fim de mantê-las internadas, o que ocasionava um distanciamento do convívio social. É importante ressaltar, que essas práticas muitas das vezes ocorriam por ordenação do governo imperial.

As pessoas com deficiência, bem como os demais indivíduos que não atendiam aos padrões de normalidade, eram marginalizados, excluídos, segregados e, por fim, estigmatizados da vida social. Quando essas pessoas não eram abandonadas, eram confinadas pela família e, em caso de desordem pública, eram recolhidos nas Santas Casas (Martins, 2015).

A educação das pessoas com deficiência, assim como, a educação popular de forma geral, não era uma preocupação para os governantes do país. Visto que naquela época a elite dominante enviava os seus filhos para estudarem na Europa, portanto, não exercia qualquer pressão para que fosse ampliada a escolarização básica (Martins, 2015).

Para se entender a origem da educação da pessoa cega no Brasil, conforme Meirelles (2015) é preciso retroceder ao século XIX, este século iniciou com questões cruciais relacionadas a vinda da família Real ao Brasil em 1808. Segundo a autora, a vinda da Corte portuguesa para o Brasil aconteceu em meio a uma conjuntura política europeia contornada pelas guerras napoleônicas que assolavam a paz no Velho Mundo (1805-1815), com essa chegada, o Rio de Janeiro se tornou a nova capital do Império português, o que gerou transformações políticas e sociais no país.

Com a vinda de D. João, de acordo com Meirelles (2015), o Brasil aos poucos passou por transformações urbanas com estradas alargadas, iluminação, saneamento, abastecimento de água potável. Entre os anos de 1808 e 1822, a área do Rio de Janeiro havia triplicado a sua extensão, e a população havia crescido exponencialmente.

As transformações também apareciam no comportamento político da sociedade, além disso, a corte também apresentava um projeto político que desejava atingir metas culturais, que visava a importação de padrões civilizatórios europeus para a América Portuguesa (Meirelles, 2015).

De maneira geral, no século XIX ainda não havia uma política de educação sistemática e planejada, pois, as mudanças realizadas tendiam a resolver problemas imediatos, sem encará-los como um todo. Aranha (2006) explica que quando a família real chegou ao Brasil, existiam as aulas régias do tempo de Pombal, o que obrigou o rei a criar escolas, sobretudo superiores, a fim de atender às necessidades do momento.

Os fatos relacionados a ruptura do pacto colonial, a tensão entre a aristocracia rural e os ricos comerciantes portugueses, a alta taxa de impostos e as ideias iluministas contra o absolutismo, criaram um clima de animosidade e deram fôlego aos ideários de independência no país (Aranha, 2006).

A decisão de D. Pedro I de tornar o Brasil independente<sup>10</sup> se configurou como uma ação necessária para acalmar os ânimos e as revoltas que estavam ocorrendo. Aranha (2006) sublinha

---

<sup>10</sup> Devido às turbulências em Portugal, D. João VI retornou à metrópole em 1821, deixando aqui o príncipe, que proclamou a Independência em 1822, assumindo o nome de D. Pedro I, esse movimento significou a vitória do partido brasileiro, dos moderados, constituído por grandes proprietários de terra e defensores da manutenção do escravismo, bem como dos liberais conservadores (ARANHA, 2006).

que esse movimento também significou o afastamento com relação a Portugal e uma aproximação a um mundo ilustrado urbano-industrial, com a Inglaterra e a França convertidas em ícones da civilização. Uma independência baseada em acordos políticos de interesse da classe dominante, que era composta pela camada senhorial brasileira, que entrava em sintonia com o capitalismo europeu.

Após a Proclamação da Independência, a tarefa de dar estrutura jurídico-administrativa para o novo país impunha a elaboração e promulgação de uma Constituição. Em 1824, a primeira Constituição é criada, apresentando no seu discurso a intensão de organizar a educação nacional. O período de 1827 a 1890 consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias (Saviani, 2014a).

Nesse contexto de revoltas e de ideais liberais realizaram-se discussões sobre aspirações no campo da educação, que foram tratadas na Assembleia Constituinte de 1824, essa Constituição durou todo o período imperial, e destacava que “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos”. No entanto, não se falava ainda em obrigatoriedade nem em universalização do ensino elementar, e a educação primária para o povo, foi logo esquecida dada a realidade em que eram escolarizados apenas 2% da população (Nascimento, 2006; Jannuzzi, 2012).

E para gerar uma lei específica para a instrução nacional, a Assembleia Legislativa aprovou em 15 de outubro de 1827, a Escola de Primeiras Letras, essa lei estabelecia que em todas as cidades, vilas e lugares populosos deveria ter escolas de primeiras letras. No entanto, os problemas de gestão, metodologia de ensino, e falta de capacitação dos professores, fizeram com que esse projeto também não fosse adiante. E além do fracasso da educação fundamental, pouco foi realizado para as pessoas com deficiência (Nascimento, 2006; Jannuzzi, 2012).

As ações do Estado em relação a educação no período imperial eram quase imperceptíveis, uma vez que, a sociedade vivenciava um contexto escravagista, autoritária e elitista, e diante desse cenário nada foi feito em relação ao estabelecimento de uma educação primária para todos. Neste período a população brasileira apresentava uma configuração pouco urbanizada, apoiada no setor rural e desescolarizada, a população na sua maioria era iletrada, devido à escassez de escolas para as camadas populares, e o acesso à educação ficava ao alcance das classes sociais médias e altas (Jannuzzi, 2012, Figueira, 2021).

A aristocracia rural brasileira apresentava a mentalidade de que não era preciso favorecer a educação popular, pois, o país estava embasado na economia agrária e o voto era

censitário, tanto que propôs que as províncias fossem responsáveis por esse encargo, deste modo, essa educação foi marcada pelo esquecimento (Jannuzzi, 2012).

O Segundo Império<sup>11</sup> foi marcado pela expansão do cultivo do café, pelo trabalho assalariado de uma parcela significativa de imigrantes, e pela atuação do Barão de Mauá, propiciando um pequeno surto industrial com a produção de navios a vapor, a construção de estradas de ferro, a instalação de telégrafo, e a abertura de bancos (Aranha, 2006).

O período regencial foi marcado pela ascensão de uma camada social intermediária, essa classe apresentava uma vida social mais ativa, e estavam ligados ao pequeno comércio. Essa classe intermediária desempenhou um papel relevante no desenvolvimento da política do Brasil monárquico e nas transformações pela qual passou o regime no final do século (Romanelli, 2014).

No período imperial houve poucas ações relacionadas a educação do povo, pois, a parte da população que tinha acesso à escola era pertencente à classe oligárquico-rural, e aos poucos, se somava a esta a pequena camada intermediária ao perceber o valor da escola como instrumento de ascensão social, a educação durante a monarquia estava diretamente ligada à necessidade do país de preencher o quadro geral da administração e da política (Romanelli, 2014).

O liberalismo vivenciado na época foi elitista, e estava preocupado em concretizar ideias que não prejudicasse aos seus interesses. Em relação a educação, essa elite concretizou as suas aspirações, que em parte correspondiam às das camadas médias, que apesar de serem escassas ocuparam os postos da burocracia estatal. Sendo assim, a educação primária fundamental ao povo foi relegada as camadas abastardas (Jannuzzi, 2012).

As discussões relacionadas a educação de pessoas com deficiência, e especificamente em relação a pessoa cega surgiu de maneira tímida, no conjunto de ideias liberais que tiveram divulgação no fim do século XVIII e início do XIX no Brasil. Essas ideias já estavam presentes em alguns movimentos como por exemplo, a Inconfidência Mineira (1789), a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1817), que reuniram numa mesma luta uma série de profissionais: médicos, advogados, professores, junto com alfaiates, soldados, etc. (Jannuzzi, 2012).

A primeira iniciativa que formalmente visava a educação das pessoas cegas, ocorreu em 1835, proposta pelo deputado da Província da Bahia Cornélio Ferreira França, ao apresentar o

---

<sup>11</sup>Em 1831 D. Pedro I abdicou da Coroa Brasileira para assumir o trono português, como D. Pedro IV, e deixou seu filho D. Pedro de Alcântara como herdeiro do trono do Brasil. Pelo fato de seu filho ser menor de idade, o Brasil foi governado por regentes até 1840, quando se iniciou o Segundo Império (Aranha, 2006).

projeto de lei solicitando para a Capital do Império e para as Províncias a criação de classes para pessoas cegas e surdas (Martins, 2015).

O projeto de Cornélio França propunha a criação de cargos de professor de primeiras letras para cegos e surdos-mudos<sup>12</sup> para o Rio de Janeiro e para as demais províncias, tal proposta foi logo arquivada e somente dezenove anos depois surgiu a primeira instituição oficial para o atendimento da pessoa cega com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos – IIMC (Martins, 2015).

Sob influência de países europeus o Brasil da segunda metade do século XIX, começa a desenvolver ações relacionadas a educação, habilitação, reabilitação e profissionalização de pessoas com deficiência. Os ramos abastados da sociedade civil se organizaram com a finalidade de lutar e garantir direitos fundamentais aos indivíduos com deficiência da elite brasileira. Apesar, dessas ações apresentarem um caráter orientado por ideais segregadoras e um discurso de caridade, foram os primeiros passos em busca de direitos fundamentais para essa parcela da população (Almeida, 2011).

Na segunda metade do século XIX, na capital do Império, foram criadas duas instituições com oferta de atendimento para pessoas com deficiência. Em 1854, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Durante o século XIX, apenas as pessoas cegas e surdas eram contempladas com ações para a educação, sendo importante destacar que a oferta de atendimento estava concentrada na capital do Império (Brasil, 2010).

Em 1854, foi inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos - IIMC, essa instituição garantia a escolarização para aqueles meninos e meninas cujas famílias pudessem financiar por seus estudos. No entanto, havia uma cota para as crianças oriundas da plebe que não poderiam pagar por seus estudos, os custos dessas crianças poderiam ser financiados ora por ordens religiosas, ora por famílias abastadas que viam nesta modalidade de educação “redenção e piedade” para seus semelhantes (Almeida, 2018).

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos - IIMC, posteriormente chamado de Instituto Benjamin Constant - IBC, foi criado pelo imperador D. Pedro II, mediante Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, no Rio de Janeiro, e a fundação desse instituto estava ligada à atuação de José Álvares de Azevedo e José Francisco Xavier Sigaud (Jannuzzi, 2012).

O IIMC foi a primeira instituição de educação especial voltada para cegos da América Latina, seu funcionamento era residencial, e os seus alunos viviam em regime de internato

---

<sup>12</sup> Termo utilizado nos documentos da época;

permanecendo longe do convívio comunitário. As pessoas com deficiência não poderiam ter acesso as classes regulares nas escolas, pois, eram rotuladas como aquelas que não conseguiriam avançar no processo educacional, sendo inseridas nas escolas de educação especial, que eram vistas como a melhor forma para educá-las (Figueira, 2021; Bueno, 1993).

A IIMC é resultado de um projeto educacional voltado para pessoas cegas, o criador José Álvares de Azevedo era cego, integrante de uma família abastarda, estudou no Instituto Nacional de Jovens Cegos, fundado em Paris, no século XVIII. Em 14 de dezembro 1850, José Álvares de Azevedo retorna para o Brasil, e se interessa pela educação das pessoas que apresentavam cegueira (Martins, 2015).

Apesar da história oficial do IIMC reafirmar a sua existência pelas ações de José Álvares de Azevedo, em consonância com os interesses de Sigaud e do Imperador. Leão e Sofiato (2019) ressaltam que a intensão do Governo Imperial na criação desse instituto, provavelmente está ligado as propostas de modernização da sociedade brasileira, que tinha como referência as instituições francesas.

A fundação de institutos educacionais e de amparo às pessoas com deficiência de acordo com o ideal da corte, tinham como referência as escolas especializadas criadas na Europa do século XVIII. Almeida (2011) esclarece que as primeiras instituições especializadas na educação das pessoas com deficiência foram criadas na França, no século XVIII, o instituto para a educação de surdos em 1770 e em 1784 o “Instituto Nacional dos Jovens Cegos”, nas quais se desenvolveram técnicas utilizadas até os nossos dias, tais como, a língua de sinais, as leituras labiais e o método Braille de escrita.

Nos Estados Unidos e Canadá, as primeiras classes de alunos com deficiência surgiram somente a partir de meados do século XIX, os alunos atendidos apresentavam cegueira, ambliopia (baixa visão), e deficiência mental<sup>13</sup>. As instituições funcionavam em regime de externato, o que desencadeou a luta dos pais de alunos com deficiência por salas nas escolas regulares de ensino (Almeida, 2011).

A institucionalização da educação da pessoa com deficiência na Europa, de acordo Bueno (1993) surgiu com as primeiras instituições escolares especializadas criadas em 1770, essas iniciativas corresponderam ao ideal liberal de extensão das oportunidades educacionais para todos, aspecto sempre presente na educação especial no mundo moderno.

É importante ressaltar que além da expansão de oportunidades educacionais, as iniciativas relacionadas a institucionalização da educação de pessoas com deficiência, também

---

<sup>13</sup> Termos utilizados nos documentos da época;

responderam ao processo de exclusão do meio social daqueles que poderiam interferir na ordem necessária ao desenvolvimento da nova forma de organização social (Bueno, 1993).

Inicialmente as instituições especializadas direcionadas para a educação de pessoas cegas e surdas no País, de acordo com Bueno (1993) eram voltadas para as elites da nobreza e da burguesia em ascensão. De acordo com a concepção educacional dessas instituições os alunos cegos e surdos deveriam desenvolver habilidades para usufruírem de suas condições de membros das elites, embora, os demais estivessem largados a própria sorte lutando por condições mínimas de sobrevivência, vivendo de mendicância, ocupando leitos em hospitais ou sendo internados em asilos.

Historicamente o atendimento educacional para as pessoas cegas, conforme Bueno (1993) foi marcado pela internação dos alunos, revelando um movimento segregador dos divergentes, ou seja, dos que dificultavam segundo a concepção capitalista o desenvolvimento social, e que necessitavam ser enquadrados às suas exigências. Segundo o autor, a escolarização das pessoas cegas também apresentava uma proposta de educação sistematizada, ensino profissionalizante combinada ao regime de internato.

A criação dos Institutos que ofereciam escolarização as pessoas com deficiência, segundo Bueno (1993) revelaram muito mais os resultados de interesses de figuras próximas ao poder constituído, do que a sua real necessidade de atender as pessoas cegas e surdas do País, visto que, tanto os Institutos dos Meninos Cegos, quanto o Instituto dos Surdos-Mudos, após pouco tempo de sua criação sofreram um processo de deterioração.

Na Europa do século XVIII, de acordo com Bueno (1993) à medida que os Institutos de educação especializada passavam a se deslocar da elite para a população menos abastardas, o caráter segregador dessas instituições se intensificaram, confinando os mais pobres no interior dos internatos. Conforme o autor, o atendimento institucional das pessoas cegas na França, que se iniciou com uma proposta de educação sistematizada, em dez anos se transformaram em escola industrial e asilo combinados, se configurando como uma medida de internação dos cegos que em troca de moradia e alimentação, deveria corresponder com trabalho obrigatório.

O surgimento das escolas residenciais, embora refletisse o ideal da educação para todos, respondeu fundamentalmente ao processo de exclusão, que não atingia a todos, mas aos que pertenciam as populações menos abastardas. Foi um período marcado pelo processo de racionalização da sociedade com a consolidação do capitalismo, que passou a exigir o

afastamento dos desocupados das ruas e o seu encaminhamento, para o processo produtivo por meio da educação<sup>14</sup> (Bueno, 1993).

No decorrer do tempo, os institutos brasileiros destinados à educação de pessoas cegas e surdas passaram por um processo de deterioração, similar ao que ocorreu com os seus precursores franceses. No entanto, enquanto os institutos parisienses se transformam em oficinas de trabalho, os Institutos brasileiros tenderam basicamente para o asilo de inválidos, mesmo diante de um currículo voltado para a profissionalização desse aluno (Bueno, 1993).

Durante décadas o Imperial Instituto dos Meninos Cegos - IIMC foi a única instituição educacional voltada para o atendimento de pessoas cegas no Brasil. No entanto, em termos nacionais, a quantidade de pessoas que tinham acesso ao instituto era mínima, pois, o País apresentava em 1872 o registro de uma população de 15.848 pessoas cegas, no entanto, realizava o atendimento de apenas 35 alunos cegos nas instalações do IIMC, revelando deste modo uma educação especializada voltada para as classes dominantes na sua maioria (Jannuzzi, 2012).

Posteriormente, foram fundadas duas instituições estatais para atendimento da pessoa com “deficiência mental”<sup>15</sup>, sendo uma no Hospital Juliano Moreira, em Salvador (1874), de cunho especializado, e outro, a Escola México (1887), no Rio de Janeiro, de ensino regular. Ambas atendiam, também, a deficientes físicos e pessoas cegas (Martins, 2015).

A fundação das escolas especializadas para atender e escolarizar as pessoas cegas e surdas possibilitou a discussão da educação da pessoa com deficiência no 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo imperador em dezembro de 1882. Esse congresso discutiu entre seus temas a criação de um currículo específico para a formação de professores para trabalhar com pessoas cegas e surdas (Mazzotta, 2011).

Os Institutos que realizavam o atendimento educacional de pessoas cegas e surdas estavam diretamente ligados ao governo central na época do Império, e os seus recursos financeiros muitas vezes ultrapassava o investimento do ensino superior. Mas, mesmo em face do grande investimento do governo essas Instituições de ensino eram segregadoras, ao oferecerem uma educação para poucos e funcionarem em regime de internato, separando esses alunos do convívio social (Mazzotta, 2011).

---

<sup>14</sup> Em 1857, a corte brasileira aprova a Reforma Couto Ferraz, essa reforma colocou em prática a reforma educacional onde foram estabelecidas as diretrizes gerais para o ensino primário e secundário da Corte, e apresentava como inspiração os pressupostos da instrução francesa, e orientava-se pelos ideais civilizatórios compartilhados pela elite política brasileira, colocando em discussão a educação das camadas pobres da população livre (Saviani, 2014a).

<sup>15</sup> Termo utilizado pelos documentos da época;

Em 1890, em decorrência dos processos de degeneração do Imperial Instituto dos Meninos Cegos – IIMC, o Ministro Benjamin Constant que havia sido diretor deste Instituto, na qualidade de Ministro do Estado que compunha a Governo da recém proclamada República, levou o Presidente a assinar um novo Regulamento<sup>16</sup>, com o objetivo de remodelar a orientação educacional encaminhada ao aluno cego na sociedade, após ter concluído o curso no IIMC (Bueno, 1993).

No fim do período imperial e início do republicano, a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas, e o atendimento se voltou com maior intensidade a escolarização de pessoas cegas e surdas e, em menor quantidade as pessoas com outros tipos de deficiências (Bueno, 1993).

O cenário brasileiro do período Republicano ainda refletiu a pouca necessidade da economia baseada na monocultura exportadora de utilizar a mão de obra das pessoas com deficiência, uma vez que apresentava um incipiente mercado de trabalho. Neste período, o processo de institucionalização da educação especial foi muito lento, e ainda apresentava um caráter assistencialista, que atravessou toda a história da educação especial em nosso país. (Bueno, 1993).

E síntese, ao longo do período imperial foram realizadas algumas iniciativas que deram início as diretrizes para a educação da pessoa cega. E apesar da educação desse público ser marcado pela precariedade, diante do histórico de marginalização deste indivíduo, essas ações foram fundamentais para a realização de discussões sobre a sua educação. Com o fim do Império e início do Brasil República, da década de 1920 no século XX, surgiram as primeiras medidas institucionais a nível nacional voltadas para as pessoas cegas, são ações que serão apresentadas no próximo subtópico.

### **3.2. As ações institucionais para a educação da pessoa cega no Brasil na primeira metade do século XX**

No final do século XIX, até a metade do século XX, de acordo com Bueno (1993) a educação especial se expandiu de forma lenta, e esse fenômeno atravessou toda a história da educação especial brasileira. É importante sublinhar que apesar das instituições especializadas apresentarem um caráter assistencialista, retiraram do convívio social indivíduos que não necessitavam ser isolados. Do mesmo modo, proporcionaram abrigo e proteção a uma parcela

---

<sup>16</sup> Decreto nº 408, de 17 de maio de 1890. Aprova o regulamento para o Instituto Nacional dos Cegos.

da população, cumprindo a função de auxiliar as pessoas que não possuíam condições para exercerem sua cidadania.

Jannuzzi (2012) ressalta que a sociedade republicana ainda era pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhada, era uma sociedade em que a educação popular, e a educação das pessoas com deficiência não era motivo de preocupação. Diante disso, a população era iletrada na sua maior parte, e as escolas eram escassas, e voltadas para as camadas sociais altas e médias.

Após a proclamação da República<sup>17</sup>, ocorreram debates sobre a construção de um sistema nacional de educação, orientado pelas tendências dos países europeus. E apesar da tão reivindicada universalização da educação popular, a Constituição da República de 1891<sup>18</sup>, manteve a descentralização do ensino primário estabelecido desde 1834<sup>19</sup>. Evidenciando a conservação da precariedade do ensino primário nas diversas regiões do país, uma vez que a maioria dos Estados era incapaz de arcar com essas despesas (Saviani, 2014b).

A Constituição de 1891 instaurou o sistema federal de governo, e deu autonomia aos Estados para organizarem suas leis e sua administração, bem como para desenvolver o ensino em todos os níveis. Sendo assim, o Governo Federal criava e controlava a instituição superior em todo o país, mas, delegava aos Estados a incumbência de criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional (Martins, 2015).

Desde essa época, já havia uma dualidade entre a educação da classe dominante (escolas secundárias e superiores) e a educação popular (escolas primárias e profissionais). É relevante analisar que estados, como São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, conseguiram impulsionar a educação, principalmente a educação primária. Todavia, tanto nos estados citados, quanto nos demais Estados do País, não ocorreram modificações significativas no trabalho educacional voltado para as pessoas com deficiência (Martins, 2015).

No tocante à regulamentação das leis sobre a educação especial no período republicano, temos como exemplo o decreto republicano para a área da educação especial, que foi o Decreto

---

<sup>17</sup> Os primeiros anos após a Proclamação da República se configuraram por crises no âmbito da política e organização administrativa. Esse período também foi marcado por questões sobre a instrução pública, a proibição do voto do analfabeto, a abolição da escravatura, o início da modernização da produção industrial, o incentivo a imigração, bem como pelo fortalecimento da cafeicultura e consolidação de oligarquias regionais (Saviani, 2014b).

<sup>18</sup> Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (De 24 de fevereiro de 1891). Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático, estabelecemos, decretamos e promulgamos a seguinte constituição.

<sup>19</sup> O Ato Adicional, Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à constituição política do império, nos termos da lei de 12 de outubro de 1832.

nº 9 de 21 de novembro de 1889<sup>20</sup>, que retirou a palavra "Império" de todas as instituições do antigo regime (Mello; Machado, 2017).

O chefe do governo provisório Marechal Deodoro da Fonseca e o ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamim Constante Botelho de Magalhães, em 1890, assinaram o Decreto-Lei nº 408, mudando o nome para “Instituto Nacional dos Cegos”, aprovando seu regulamento. Mas, em 1891, em homenagem a Benjamim Constante, ilustre e atuante ex-professor de Matemática e ex-diretor, por meio do Decreto Lei nº 1.320, passou-se a chamar “Instituto Benjamim Constante – IBC”, nome mantido até os dias atuais (Jannuzzi, 2012, Mazzotta, 2011).

Conforme Mello e Machado (2017) a entrada dos alunos no IBC manteve-se como era no Império, apresentando um regime limitado de vagas para alunos cotistas e ilimitados para os não cotistas, não havia atendimento para pré-escola nem para cegos acima de 12 anos. Além disso, o governo não priorizou a escolarização de pessoas cegas adultas, e nem a dos denominados amblíopes.

De acordo com Mello e Machado (2017), as pessoas amblíopes não eram consideradas pessoas com deficiência até 1942, e não poderiam efetuar suas matrículas nas instituições especializadas. Desse modo, o "Novo Instituto" mantinha suas características de segregação, exclusão e protecionismo elitista para o ensino da pessoa cega.

A Reforma Benjamin Constant, orientou a construção do regulamento do IBC em relação a inclusão de disciplinas científicas, proporcionando uma aproximação do ensino desta instituição com o proposto em âmbito nacional. Além de enfatizar o ensino profissional que sempre foi sua principal característica (Jannuzzi, 2012).

O ensino profissional no IBC, estava associado tanto a garantia de subsistência da pessoa cega e de sua família, quando ao modo de vida da sociedade que era predominantemente agrária. No período republicano, as atividades profissionalizantes aprendidas no instituto abarcavam as profissões manuais e estavam associadas a uma proposta de educação para as camadas populares, como torneiro, charuteiro, cigarreiro, empalhador, colchoeiro, tapeceiro, diversos trabalhos com cordoaria, fabrico de escovas, esteiras, cestas, etc. (Jannuzzi, 2012).

No período de 1889 a 1920, existiam no Brasil, segundo dados do MEC (apud Jannuzzi 1985), apenas sete instituições para deficientes mentais e oito instituições para outros tipos de deficientes. No decorrer do período de 1920 a

---

<sup>20</sup> Decreto nº 9 de 21 de novembro de 1889. Altera a denominação do antigo Colégio de Pedro II e suprime a denominação Imperial de vários estabelecimentos dependentes do Ministério dos Negócios do Interior. Art. 2º Fica suprimida a denominação de Imperial que tinham o Instituto dos Meninos Cegos.

1929, o número de instituições para deficientes mentais permanece inalterado, enquanto que as destinadas ao atendimento de deficientes visuais, auditivos e/ou múltiplos decaem para seis (Martins, 2015, p 86).

Na década de 1920, consegue-se vislumbrar as primeiras medidas voltadas para as pessoas com deficiência física e intelectual, com a Reforma Francisco Campos/Mario Casassanta de 1927<sup>21</sup> (Ensino Primário). Esse decreto tratou sobre o tema da educação especial das pessoas com deficiência, e prescreveu a obrigatoriedade de frequência à escola para crianças de 7 a 14 anos, podendo ser ampliada até 16 anos para os que não concluíssem o primário aos 14 anos (Figueira, 2021).

Apesar da Reforma Francisco Campos/Mario Casassanta tratar sobre o tema da educação especial das pessoas com deficiência e prescrever a obrigatoriedade de frequência à escola para crianças (7 a 14/16 anos). Contraditoriamente, isentou as crianças que comprovadamente não tinham condições de estudar dessa obrigatoriedade, demonstrando assim a fragilidade deste decreto em relação a educação da pessoa com deficiência no cenário nacional (Figueira, 2021).

Em 1919, no estado de São Paulo foram criadas classes especiais, e realizados cursos de formação profissional especializado para profissionais atuarem com educandos que apresentavam deficiência. Em 1921, os especialistas Artur Perrelet, Theodora Simon e Helena Antipoff, chegaram em Belo Horizonte vindos da Europa, para atuarem na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte que tinha como objetivo graduar normalistas (Martins, 2015).

Na década de 1920, também ocorreram no País algumas reformas estaduais de educação que, embora prescrevessem atendimento especializado em escolas ou classes especiais para alunos com deficiência, isentavam da obrigatoriedade escolar as crianças com incapacidades físicas ou mentais comprovadas, que tivessem doenças contagiosas, ou as que eram extremamente pobres. Se constituindo como uma forma do Estado fugir das suas responsabilidades com a educação popular e com a educação de pessoas que fugiam aos padrões da “normalidade” (Martins, 2015).

As instituições especializadas criadas no século XX, que absorvia na sua origem as pessoas cegas, surdas e, posteriormente, as pessoas com deficiência intelectual, no decorrer desta época ampliou seu campo de oportunidades educacionais com a criação de algumas instituições públicas e privadas voltadas para a educação dessas pessoas (Bueno, 1993).

---

<sup>21</sup> Reforma Francisco Campos/Mario Casassanta. Decreto-Lei nº 7.870A, de 15 de outubro 1927;

A educação de pessoas cegas, até 1920, foi pouco expandida, o que se percebe no fato de que apenas três entidades para cegos foram criadas até esta década, a União dos Cegos do Brasil no Rio de Janeiro (1924), o Instituto Padre Chico em São Paulo (1929) e o Sodalício da Sacra Família no Rio de Janeiro (1929), essas instituições apresentavam uma tendência assistencialista e filantrópica na oferta da educação para a pessoa cega no Brasil (Mazzotta, 2011).

Após 1920, de acordo com Bueno (1993) houve uma ampliação da rede privada de atendimento a pessoa com deficiência, refletindo a importância que essas entidades assumiram na educação especial, e espelha o início de duas tendências importantes da educação especial no Brasil.

A primeira se refere a inclusão da educação especial no âmbito das instituições filantrópicas, e a segunda diz respeito a uma concepção assistencialista destas instituições e a sua privatização, aspectos que permanecerão em destaque em toda a sua história, tanto pela influência que elas exercerão em termos de política educacional, como pela quantidade de atendimentos oferecidos (Bueno, 1993).

No início do século XX, a economia se consolidou com o cultivo do café e sua exportação em larga escala, proporcionando um alto grau de capitalização. Mas, com a quebra da Bolsa de Nova York em 1929 o mundo inteiro foi afetado, e o Brasil foi afetado de forma que desencadeou a crise do café cujas consequências foram de certo modo benéficas, pois, estimulou o crescimento do mercado interno e a queda das exportações, o que resultou em maior oportunidade para a indústria brasileira (Saviani, 2014b).

A oposição às forças conservadoras da aristocracia rural, acarretou na subida de Getúlio Vargas<sup>22</sup> como chefe do governo provisório, pois, os debates no início da década culminaram no golpe de Estado Novo<sup>23</sup>, que durou de 1937 a 1945. Visto que o novo governo apresentava uma configuração centralizada e ditatorial, sofrendo influência das doutrinas totalitárias vigentes na Europa como o nazismo e fascismo (Aranha, 2006).

Neste período, de acordo com Leão (2015) tem-se a criação da Constituição de 1934, elaborada por uma Assembleia Legislativa eleita pelo povo, e posteriormente a Constituição de

---

<sup>22</sup> A Era Vargas se inicia com a Revolução de 30, esse governo propunha uma ruptura com todo período que vem anteriormente desde a Proclamação da República, a oposição às forças conservadoras da aristocracia rural acarretou na Revolução de 1930, essa oposição era composta por grupos de diferentes segmentos sociais e econômicos e de diversas tendências ideológicas: intelectuais, militares, políticos, burguesia industrial, além de segmentos da classe média (Aranha, 2006).

<sup>23</sup> A configuração política sofria forte controle estatal, e imprimiu o crescimento da indústria nacional, com incremento da política de substituição de importações pela produção interna e implantação de uma indústria de base, como a siderurgia (Aranha, 2006).

1937 que apresentou um caráter ditatorial e foi imposta à Nação como ordenamento legal do Estado Novo.

Leão (2015) explica que esse período se configurou como um momento fértil para a educação no Brasil, tanto que em vários Estados da federação são realizadas reformas, como no Ceará, Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, tais mudanças são resultados do movimento escolanovista que desde a década de 1920 vinha influenciando os educadores e intelectuais da época.

Após a Revolução de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, e a educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional, havendo uma série de medidas relacionadas à educação (Saviani, 2014b).

[...] em 1931, as reformas do ministro Francisco Campos; em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo, que apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação; a Constituição de 1934, que colocava a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação; as “leis orgânicas do ensino”, um conjunto de reformas promulgadas entre 1942 e 1946 por iniciativa de Gustavo Capanema, ministro da Educação do Estado Novo. Em consequência da Constituição de 1946, que determinou à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, formulou-se, em 1947, um projeto que, após diversas vicissitudes, veio a converter-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1961. (Saviani, 2014b, p. 19).

A partir de 1930 a sociedade civil se organiza em associações de pessoas preocupadas com a educação da pessoa com deficiência, apesar desta questão não aparecer de forma clara na Constituição, inicia-se um processo de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, hospitais, centros de reabilitação, escolas particulares e residenciais (Jannuzzi, 2012).

A IV Conferência da Associação Brasileira de Educação, na busca da padronização de uma terminologia para os diversos ramos de ensino, em 1932, oficializou o termo “ensino emendativo”, ramo do “ensino supletivo”, que integraria o “ensino especial”, contraposto ao “ensino comum” (Figueira, 2021).

A terminologia<sup>24</sup> “ensino emendativo” era destinado aos “anormais do físico” (débeis, cegos e surdos-mudos)”, “anormais de conduta” caracterizados como menores “delinquentes, perversos, viciados”, e os “anormais de inteligência” que não foram conceituados. Para o “ensino emendativo” aconselhava-se escolas separadas para “débeis mentais ligeiros” e outros

---

<sup>24</sup> Termos utilizados pelos documentos da época;

“débeis mentais profundos”, terminologias<sup>25</sup> apresentadas sem muitos aprofundamentos, demonstrando que a educação da pessoa com deficiência deveria ser realizada de forma separada, além, de validar o distanciamento da educação nacional do aluno com deficiência (Figueira, 2021).

A Inspeção Geral do Ensino Emendativo, criada pelo Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934, que foi um órgão localizado dentro do Ministério da Educação e Saúde Pública. Fez com que durante um longo período a educação da pessoa com deficiência fosse conhecida como “ensino emendativo”. Vale ressaltar, que a expressão “ensino emendativo” representa o tipo de educação que era oferecido a pessoa com deficiência, e tinha como finalidade suprir as falhas decorrentes da “anormalidade”, além de buscar a adaptação do educando ao nível social dos ditos “normais” (Jannuzzi, 2012).

Na Constituição de 1934<sup>26</sup> o ensino da pessoa com deficiência não é tratado, apenas existe a afirmação de que a educação “é direito de todos” no Artigo 113. Em 1937, o ensino primário permaneceu obrigatório e gratuito com a nova Constituição<sup>27</sup>, porém a frase “a educação é direito de todos” foi retirada (Jannuzzi, 2012).

No contexto das reformas educacionais nas décadas de 1930 e 1940, a educação especial desenvolveu suas práticas amparada nas concepções assistencialistas e médico-pedagógico, porém com uma forte presença de uma vertente psicopedagógica, atrelada ao movimento escolanovista brasileiro, a qual por meio de testes de inteligência definiam o padrão de normalidade e organizavam as classes conforme os parâmetros diagnosticados (Jannuzzi, 2012).

Após a Segunda Guerra Mundial, conforme Bueno (1993), a educação especial brasileira se caracterizou pela ampliação e proliferação de entidades privadas, e também, pelo aumento da população atendida pela rede pública. De acordo com o autor, no decorrer dos anos, tanto as ações privadas quanto as públicas cresceram um em nível nacional, quer pela criação de federações estaduais e nacionais de entidades privadas, quer pelo surgimento dos primeiros Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e das campanhas nacionais de educação das pessoas com deficiência, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura.

---

<sup>25</sup> Termos utilizados pelos documentos da época;

<sup>26</sup> Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934);

<sup>27</sup> Constituição dos Estados Unidos do Brasil (10 De novembro De 1937);

Nas décadas seguintes, a educação especial foi se expandindo no Brasil, com o surgimento de entidades privado assistenciais e através da ação do Poder Público, embora esta última se processasse em ritmo muito mais lento que a das primeiras, pelo menos em relação à quantidade de atendimento oferecido (Bueno, 1993, p.89).

Com a consolidação da industrialização no Brasil houve um movimento na educação geral e especializada, a sociedade civil se organiza em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência, e a esfera governamental prossegue com iniciativas visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular (Jannuzzi, 2012).

Em 1945, o Instituto Benjamim Constante – IBC cria o curso ginásial, que veio a ser comparado ao do Colégio Pedro II. Por Portaria Ministerial nº 385, de 8 de junho, o curso ginásial do IBC foi equiparado ao ginásio de ensino comum, diante disso, três alunos cegos que concluíram em 1949 puderam ingressar, já em 1950, em colégio comum, dando início ao ensino integrado para cegos (Martins, 2015; Figueira, 2021).

Em 1947 o IBC e a fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, realizaram o primeiro Curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos. No período de 1951 a 1973, o IBC passou a realizar tal curso de formação de professores em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP (Jannuzzi, 2012, Figueira, 2021).

O regimento do IBC passou por modificações durante o Governo Getúlio Vargas, frente à Ditadura do Estado Novo. O ministro Gustavo Capanema, por meio do Decreto nº 14.165, de 3 de dezembro de 1943, modificou as estruturas do regimento na forma do atendimento que se tornou pedagógico e médico (Mello; Machado, 2017).

As mudanças realizadas no regimento do IBC se configuraram como um avanço histórico. Pois, a partir do decreto o instituto acabou com o pagamento de matrículas e outras taxas, a oferta de novas vagas foram ampliadas, e uma nova modalidade de ensino foi fundada, a pré-escola (Mello; Machado, 2017).

A nova configuração do IBC tornou o instituto mais visível para a sociedade, proporcionando atendimentos médicos à comunidade, escolarização das pessoas que apresentavam ambliopia (baixa visão), e educação de adultos cegos e amblíopes. Além, de incentivar a pesquisa pedagógica e médica na tentativa de melhorar o ensino de pessoas cegas, e promover o combate a cegueira de forma preventiva (Mello; Machado, 2017).

Por meio do Parecer nº. 144, de 16 de abril de 1943, da Comissão de Legislação do Conselho Nacional de Educação - CNE, permitiu-se o ingresso de estudantes cegos na

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para se qualificar em um curso de nível superior (Souza, 2021).

E através da Portaria Ministerial nº. 385/1946, o curso ginásial do IBC passou a ser considerado um curso voltado para a formação no âmbito do ensino regular, ampliando as possibilidades de aprendizagem. E o IBC passou a atender alunos cegos do jardim de infância ao ginásio, além, de ser instalado em São Paulo a primeira classe Braille no ensino regular (Souza, 2021).

Havia um número considerável de instituições voltada ao atendimento de pessoas com deficiência ligada a ordens religiosas, o que evidenciou o caráter filantrópico e assistencial desses espaços, e contribuiu para que a educação especial permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que as suas necessidades se incorporassem no rol dos direitos de cidadania (Bueno, 1993).

Uma conhecida instituição especializada que surgiu por iniciativa de grupos da sociedade civil para o atendimento das pessoas cegas é o Instituto Padre Chico criada em 1930, que apesar de ser uma instituição fundada por religiosos, contava com a ajuda do governo estadual de São Paulo, o qual mantinha o corpo docente da mesma. Esse Instituto, é uma escola residencial que atendia crianças cegas em idade escolar, essa escola ensinava leitura em Braille, e funcionava em regime de internato, semi-internato e externato, o Instituto também mantinha uma escola de 1º grau, cursos de artes industrial, educação para o lar, datilografia, música, orientação e mobilidade, além de prestar serviços de assistência médica, dentário e alimentar (Mazzotta, 2011).

Outro importante exemplo de organização particular com abrangência nacional, criada para o atendimento das pessoas cegas é a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, fundada com o apoio do governo estadual Paulista, em 1946. Essa Fundação iniciou suas atividades com o objetivo de produzir e distribuir livros impressos em sistemas Braille, após um período suas atividades foram ampliadas no campo de educação, reabilitação e bem-estar social das pessoas cegas (Mazzotta, 2011).

A criação da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, foi realizado por Dorina de Gouvêa Nowill e um grupo de amigas. Em 1950 foi instalada nesta instituição a Imprensa Braille, numa parceria com os Governos Municipal e Estadual e em decorrência, também, de doações de equipamentos da American Foundation for Overseas Blind e Kelog Foundation for the Blind, dos Estados Unidos (Martins, 2015).

A partir da criação da Fundação para o Livro do Cego no Brasil, a hegemonia do Instituto Benjamin Constant é quebrada, e abriu-se outra porta para a produção de materiais e livros voltados para o processo de alfabetização das pessoas cegas. A Portaria Ministerial nº. 504, de 17 de setembro de 1949, regulamentava a distribuição gratuita dos livros impressos em Braille para as pessoas cegas que os solicitassem. Cabe destacar que nesse período aumentou significativamente a impressão de livros em Braille com a instalação da Fundação para o Livro do Cego no Brasil (Leão; Gatti, 2016).

Os recursos didáticos, como livros impressos em Braille, passaram a ter acesso facilitado, visto que o material era distribuído gratuitamente às pessoas cegas e às instituições que os desejassem. Além do campo da formação educacional, a visão se ampliou para a capacitação ao trabalho, por meio da reabilitação profissional e da abertura de vagas para as pessoas cegas (Leão; Gatti, 2016).

No século XX foram deflagradas iniciativas para a abertura de instituições especializadas, com o objetivo de encaminhar a educação da pessoa cega no país. Devido à busca dessas pessoas por uma escolarização, e em decorrência da demanda de ex-alunos formados pelo IBC dispostos a atuarem como professores. É importante ressaltar que as muitas instituições fundadas para o atendimento das pessoas cegas foram orientadas pelos moldes pedagógicos do Instituto Benjamin Constant – IBC (Mello; Machado, 2017).

No início do século XX, diferentes instituições foram criadas, entre essas instituições destacam-se iniciativas estaduais e privadas. De acordo com Souza (2021) algumas instituições estaduais que realizavam o atendimento especializado do aluno cego, a Escola Estadual Rodrigues Alves no Rio de Janeiro - RJ (1905); a Escola Estadual “Instituto São Rafael” em Belo Horizonte - MG (1926); a Escola Estadual “Instituto Paranaense de Cegos” Curitiba-PR (1944). Os institutos particulares que também realizaram atendimentos de pessoas cegas eram, o Instituto de Cegos de Pernambuco (1935); o Instituto de Cegos da Bahia da Salvador (1936); o Instituto São Rafael de Taubaté-SP (1940); e o Instituto Santa Luzia em Porto Alegre - RS (1941).

No período de implantação da República Populista (1946-1964)<sup>28</sup>, fez-se necessária a elaboração da Constituição de 1946<sup>29</sup>. Pasinato (2013) ressalta que essa constituição apresentava um aspecto liberal e democrático, que determinava a obrigatoriedade do ensino primário e estabelecia à União, a competência para elaborar as diretrizes e bases da educação nacional e também afirmava que a educação era direito de todos.

Com a nova Constituição de 1946, foram editadas novas leis e decretos que tratavam da educação, o que se constituiriam como bases para a educação especial no país. Pasinato (2013) explica que nesta constituição a educação ressurgiu como direito de todos, há a vinculação de recursos para a educação, e a organização da educação escolar continuava na responsabilidade dos Estados e do Distrito Federal.

O nacionalismo e o trabalhismo getuliano, que prometiam o desenvolvimento do capitalismo no Brasil com bem-estar social, deveriam levar o Estado a responsabilizar-se em maior grau para com a distribuição de educação para as classes populares. Na tentativa de cumprir essa tese, o governo Vargas procurou aumentar as despesas públicas com o ensino. Porém, o ensino superior foi mais contemplado que o ensino primário. A alfabetização no segundo governo Vargas cresceu apenas 1,79%. As mazelas da educação pública continuaram evidentes e a exclusão permaneceu regra básica do sistema escolar (Pasinato, 2013, p.7).

E vale ressaltar que o fortalecimento das camadas médias nos centros urbanos, o início de um processo de industrialização, e o crescimento de um setor de serviços orientaram um novo modelo de educação. No entanto, a qualidade e o acesso à educação pública ainda continuavam precário (Leão, 2015).

Na década de 1950, o governo brasileiro começou a assumir, embora de maneira tímida, a educação das pessoas com deficiência, ao criar no Rio de Janeiro, as Campanhas para a Educação do Surdo Brasileiro - CESB (1957), a Campanha Nacional de Educação de Cegos - CNEC (1958) e a Campanha Nacional de Educação de Deficientes Mentais – CADEME (1960). Essas Campanhas eram subordinadas ao MEC, e tinha como meta promover em todo o território nacional, as ações de treinamento, reabilitação e assistência educacional para as pessoas com

---

<sup>28</sup> Com o fim do Estado Novo e da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o general Eurico Gaspar Dutra é eleito com o apoio de Getúlio Vargas e assume o poder em 1946, ainda na vigência da Constituição de 1937, esse período se constituiu como uma continuação do poder das forças sociais que prevaleceram durante o Estado Novo. Em 1950, Getúlio Vargas vence com folga as eleições, no início dessa década o governo promoveu várias medidas destinadas a incentivar o desenvolvimento econômico, com ênfase na industrialização. No entanto, foi um período de instabilidade política, e no primeiro semestre de 1954, as pressões se intensificaram contra Vargas que comete suicídio (Pasinato, 2013).

<sup>29</sup> Constituição dos Estados Unidos do Brasil (De 18 de Setembro de 1946);

deficiência, e desempenharam as suas funções até o ano de 1973, quando foram extintas (Martins, 2015).

A campanha para a educação de cegos fora lançada com o propósito de conscientizar a sociedade para a importância de discussões pontuais sobre a escolarização das pessoas “excepcionais” em todo território nacional. Temos a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão - CNERDV, do Decreto nº 44.236, de 1 de agosto de 1958. Cujas a Portaria Ministerial nº 477/58, fixou instruções para a organização e execução da CNERDV, que estava ligada diretamente à direção do Instituto Benjamin Constant (Aranha, 2005).

Em 1960, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes da Visão passa por alterações na nomenclatura e direção, por meio do Decreto nº 48.252 de 31 de maio, passa a ser denominada de Campanha Nacional de Educação de Cegos – CNEC. Sendo desvinculada do Instituto Benjamin Constant passa a ser subordinada diretamente ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura (Aranha, 2005).

A Campanha visava discutir propostas de educação e de reabilitação das pessoas cegas, assim como, manter e instalar Centros de Reabilitação e Oficinas Protegidas. Além disso, propunha a criação de programas para inseri-los no comércio, indústria, agricultura, atividades artísticas e educativas, tanto em instituições privadas quanto públicas, formação de pessoal especializado, fazer recenseamento decenal, pesquisas médico-pedagógicas, médico-social etc. (Jannuzzi, 2012).

No ano de 1961<sup>30</sup>, no governo de João Goulart, é instituída a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que é a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. A educação especial só se consolidou como política educacional quando foi implementada a primeira LDBEN 4.024/61, nos Artigos 88 e 89 veio em pauta a “Educação de Excepcionais” (Martins, 2015).

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos

---

<sup>30</sup> Após a morte de Getúlio Vargas em 1954, Juscelino Kubitschek é eleito em 1955, foi um período considerado de estabilidade política, a política econômica deste governo foi definida no Programa de Metas. Mas devido ao aumento da dívida externa e conseqüentemente da inflação ele perde as eleições. E em 1961, Jânio Quadros assume a presidência. Em menos de sete meses deste mesmo ano, Quadros renúncia e atira o país numa grave crise política. Com a renúncia de Jânio Quadros, assume o poder o vice-presidente João Goulart, esse governo se configurou como a volta do esquema populista, em um contexto de mobilizações e pressões sociais muito maiores do que no período Vargas, o que culminou no golpe militar de 1964 (Pasinato, 2013).

tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961).

O Artigo 88 da LDBEN 4.024/61, deixa claro o caráter da integração das classes especiais, pois, o enquadramento da educação dos “excepcionais”, no que for possível, deveria ser realizado no sistema geral de ensino, utilizando-se dos mesmos serviços educacionais organizados para o alunado em geral (Figueira, 2021).

Os Artigos da LDBEN 4.024/61, que abordam a educação de indivíduos com deficiência, têm como meta a integração desses estudantes na sociedade. Em outras palavras, a lei salienta que a inserção na rede convencional se daria quando viável, mantendo um enfoque educacional facultativo (Jannuzzi, 2004).

Embora garantida legalmente, a educação dos denominados excepcionais no que fosse possível deveria se enquadrar no sistema geral de educação. Essa condição deixava uma margem para que, no caso de não ser considerado possível o atendimento educacional desses educandos no sistema regular de ensino, eles deveriam ser enquadrados no subsistema especial, formado por instituições especializadas. Essas podiam ser subvencionadas pelo governo e eram em maior número do que as demais modalidades existentes no setor público, que começaram aos poucos a se estruturar no país, principalmente após a deflagração das denominadas Campanhas de Educação para Surdos, Cegos e Deficientes Mentais (Martins, 2015, p. 100).

O artigo 89 da LDBEN 4.024/61, traz a ideia de que, caso um aluno com deficiência não seja considerado apto para receber educação no sistema regular de ensino, ele deve ser encaminhado para o sistema especial, composto por instituições especializadas. Além disso, o artigo também propunha apoiar financeiramente a iniciativa privada que se dedicasse à educação de pessoas com deficiência, por meio de repasses de recursos, como bolsas, empréstimos ou subvenções (Martins, 2005).

[...] integração da educação de excepcionais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDBEN) [...]. A princípio, um avanço, contudo a legislação deixava claro o tratamento apartado da educação primária e da média, reforçando a diferença. A LDBEN/61, por um lado, previa um sistema de ensino em âmbito federal, mas, por outro, contribuiu para a consolidação e permanência das instituições privadas, filantrópicas, ao dispor, por exemplo, que o poder público deveria dispensar “[...] tratamento especial, mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções [...]” às instituições privadas (art. 88 e 89) (Cardoso; Martínez, 2019, p.2).

Mesmo com a LDBEN 4.024/61 formalizando a educação de pessoas com deficiência em nível nacional, a especificidade do atendimento não foi garantida, uma vez que o objetivo inicial era a integração. Vale ressaltar que a maioria das instituições especializadas pertenciam

à rede privada. E apesar da expressão “enquadrar-se no sistema geral de ensino” fundamentar a educação dos excepcionais sob a responsabilidade dos estados, nota-se uma clara intenção de transferir para o setor privado a responsabilidade de cuidar desses estudantes (Brasil, 2001).

Segundo a LDBEN 4.024/61, tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais estariam incluídos no sistema educacional geral. No entanto, o direito à educação e à obrigatoriedade escolar, conforme o documento, ainda não eram completamente universais. Isso pode ser observado no parágrafo único do artigo 30<sup>31</sup>, que prevê casos de isenção, como: a) comprovação de pobreza do pai ou responsável; b) falta de escolas suficientes; c) encerramento de matrículas; d) doença ou condição grave da criança (Figueira, 2021).

A LDBEN 4.024/61, foi fundamental para as discussões sobre educação especial que viriam posteriormente. Por meio dessa lei, a educação de pessoas com deficiências foi inserida nas diretrizes nacionais, com destaque para o ensino do grau primário, reconhecendo legalmente a necessidade desse tipo de educação. Embora essa política não tenha sido imposta como obrigatória no contexto educacional das pessoas com deficiência, possibilitou a participação de alunos cegos e surdos nas escolas regulares, promovendo o princípio da integração escolar (Jannuzzi, 2004).

O movimento educacional de integração escolar, tinha como proposta integrar as pessoas com deficiência nas escolas do ensino regular, com atendimento em salas de recursos (BRASIL, 2001). É importante evidenciar que um paradigma educacional não se encerra com o início de outro, Glat e Fernandes (2005, p. 1) acentuam que “um paradigma não se esgota com a introdução de uma nova proposta, e que, na prática, todos esses modelos coexistem, em diferentes configurações, nas redes educacionais de nosso país”.

A educação de alunos com deficiência que tradicionalmente se pautava num modelo de atendimento segregador, nas últimas décadas do século XX passou a vivenciar a experiência do paradigma integracionista, que posteriormente foi o modelo pedagógico utilizado para orientar a educação de alunos com deficiência no país (Glat; Fernandes, 2005).

O texto apresentou as ações institucionais para a educação da pessoa cega do final do século XIX até a primeira metade do século XX no Brasil. Durante esse período, a educação das pessoas cegas estava começando a ser desenvolvida e encontrava diversos desafios. É relevante salientar que, apesar dos entraves, tais medidas institucionais representaram um avanço significativo para as discussões sobre a formação educacional de pessoas cegas no país. Com o passar do tempo, essas ações foram se aprimorando, e auxiliando na promoção de uma

---

<sup>31</sup>LDBEN 4.024/61.

melhor qualidade de vida e de mais oportunidades educacionais para essas pessoas, um exemplo desse avanço está na criação do Instituto José Álvares de Azevedo – IJAA, que foi a primeira escola especializada criada para a educação de pessoas cegas paraenses. A próxima seção analisou o currículo prescrito no processo de institucionalização da educação da pessoa cega no Estado do Pará na década de 1950.

#### **4 O CURRÍCULO PRESCRITO NO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA PESSOA CEGA NO ESTADO DO PARÁ**

Este texto buscou analisar o currículo que foi prescrito para a educação da pessoa cega no Instituto José Álvares de Azevedo - IJAA quando da sua criação, mais precisamente no período da institucionalização da educação da pessoa cega no Pará na década de 1950. O objeto de estudo pesquisado se encontra no período que correspondeu à fase da educação segregadora (1955 - 1962). Diante disso, optou-se em evidenciar o período citado para a temporalidade da pesquisa.

Para o estudo foram utilizados os documentos encontrados na Coordenação de Educação Especial (COEES/SEDUC), na unidade de Educação Especializada José Álvarez de Azevedo<sup>32</sup>, e também, em algumas instituições especializadas como o Arquivo Público do Estado do Pará; o Arquivo Público da Assembleia Legislativa do Pará. Com o processo de coleta, seleção e organização dos documentos conseguiu-se coletar documentos oficiais, algumas fotos e recortes de jornais da época. Além destes, também utilizei como instrumento de análise as informações obtidas através da fala de três alunas que estudaram no IJAA dentro do período definido para esta pesquisa.

Também foram utilizados na análise duas entrevistas encontradas no TCC intitulado “Luz e Cidadania”: A História do Instituto José Álvares de Azevedo (Pereira, 2005). Este TCC apresenta nos anexos duas entrevistas importantes para a pesquisa, a primeira entrevista transcrita no Anexo 04, foi realizada com a primeira professora que exerceu a função de diretora do Instituto, e a segunda entrevista transcrita no Anexo 05, foi realizada com um dos primeiros alunos do Instituto.

Esta seção discutirá sobre o currículo prescrito no processo de institucionalização da educação da pessoa cega no estado do Pará, e dividiu-se em subtópicos. O primeiro descreverá o contexto histórico em que ocorreu a criação do IJAA e a institucionalização da educação de pessoas cegas no estado do Pará, o segundo subtópico explicará a configuração pedagógica adotada pelo IJAA quando da sua criação, e o terceiro identificará os conhecimentos que foram selecionados para compor o currículo prescrito para o curso ofertado no IJAA quando da sua criação.

---

<sup>32</sup> Atual denominação do Instituto José Álvares de Azevedo;

#### 4.1. O contexto histórico em que ocorreu a criação do Instituto José Álvares de Azevedo e a institucionalização da educação de pessoas cegas no estado do Pará

Em 1945, o contexto histórico brasileiro passou por um processo de redemocratização, de acordo com Zotti (2004) após o golpe que retirava o presidente Vargas do poder, os grupos opositores tentaram promover o retorno ao liberalismo econômico, não sendo possível devido à consolidação do desenvolvimento e da burguesia industrial no País.

O cenário brasileiro da fase que vai de 1945 a 1960, conforme Zotti (2004), passou por um processo de substituição do modelo econômico de importações, para a ampliação do processo de industrialização capitalista. Segundo a autora, neste período o Brasil experimenta uma relativa democracia, se comparada com o Estado Novo e o regime autoritário instituído em 1964.

O processo de industrialização brasileira promoveu discussões no campo educacional, o que ocorreu diante da necessidade de ser construído um sistema nacional de educação, para atender as necessidades do modelo nacional-desenvolvimentista fundamentado no desenvolvimento industrial do país. Essa demanda acarretou na decisão de transferir a incumbência da legislação educacional das províncias para a legislação ao nível nacional (Zotti, 2004).

De acordo com Zotti (2004), a Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946, foi a primeira iniciativa do governo federal que entrou em vigor com o objetivo de instaurar diretrizes gerais para esse nível de ensino no país, pois, até então a única lei do governo central que a antecedeu foi a lei de 1827<sup>33</sup>, que nunca entrou em vigor. Logo, o Ensino Primário ficava a cargo das províncias ou estados que ofertavam esse nível de ensino de forma precária.

A influência escolanovista pode ser percebida claramente, também, na declaração de princípios sobre os quais deveriam ser realizadas as atividades educativas do ensino primário: o ensino deveria ser desenvolvido de modo sistemático e graduado, de acordo com os interesses da infância; os fundamentos didáticos e metodológicos deveriam primar pelas atividades dos próprios alunos; levar em conta a realidade em que a escola estava inserida; desenvolver a cooperação e o sentimento de solidariedade social; revelar as tendências e aptidões dos alunos para um melhor "aproveitamento" no intuito do bem-estar individual e coletivo; e levar em conta, em todos os momentos, o sentimento de unidade nacional (patriotismo) e fraternidade humana (Werebe, 1970 *Apud* Zotti, 2004, p. 115).

---

<sup>33</sup> Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do império;

Com a redemocratização ocorreu uma enorme efervescência ideológica, então houve a necessidade de ser realizada uma Constituinte, Zotti (2004) explica que a elaboração de uma nova Constituição em 1946, desencadeou a discussão e elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada somente em 1961.

O que a Constituição de 1946 conseguiu desencadear, de acordo com o art. 5º (inciso XV, alínea d, do cap. I), que definia como competência de a união legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, foi a discussão e elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada somente em 1961. Durante esse período a legislação que direcionou a educação foi a elaborada no período anterior (1942-1946) (Zotti, 2004, p. 95; 96).

A Construção da LDB que iniciou em 1948 só foi instaurada em 1961, o que de acordo com Romanelli (2014), durou cerca de treze anos para ser aprovado no país, a autora ressalta, que nunca na história da educação brasileira um projeto de lei foi tão debatido e sofreu tantos reveses, quanto este.

A comissão encarregada de realizar estudos e propor um anteprojeto para as diretrizes e bases da educação foi presidida pelo Prof. Lourenço Filho. Para os trabalhos preliminares foram organizadas três subcomissões: uma do Ensino Primário, outra do Ensino Médio e outra do Ensino Superior. Elaborado o anteprojeto, este foi encaminhado à Câmara Federal, em novembro de 1948. Começou então, como já assinalamos, uma longa luta cheia de marchas e contramarchas, que iriam resultar na Lei 4.024, votada apenas em dezembro de 1961, isto é, 13 anos depois (Romanelli, 2014, p. 177).

A elaboração da primeira LDB, ocorreu no período de relativa democracia, de acordo com Zotti (2004), essa lei desencadeou debates e disputas em torno de sua definição que durou de 1948 até 1961. De acordo com autora, durante esse período de tramitação, as leis orgânicas da Reforma Capanema continuaram em vigor, mesmo diante do fim da Ditadura do Estado Novo.

O retorno de Vargas ao poder de 1951, ocorreu por meio de voto popular, esse foi um período que apesar do discurso nacionalista e populista, o que vigorou foi a internacionalização da economia, o que teve prosseguimento no governo de Juscelino Kubitschek<sup>34</sup> e João Goulart<sup>35</sup>, neste período foi adotado uma política econômica menos nacionalista e mais desenvolvimentista (Zotti, 2004).

---

<sup>34</sup> Juscelino Kubitschek foi presidente brasileiro entre 1956 e 1960;

<sup>35</sup> João Goulart foi presidente brasileiro entre 1961 a 1964;

A política educacional adotada nesse período, segundo o plano de metas de JK, atrelava a educação às necessidades do desenvolvimento, significando uma supervalorização do ensino profissionalizante, não só no ensino médio, mas até mesmo o primário teria de se obrigar a “educar para o trabalho”, atrelando o papel da escola às necessidades do mercado de trabalho. O sistema de ensino continuou tão elitista e antidemocrático quanto havia sido anteriormente (Zotti, 2004, p. 98).

O governo de João Goulart, de acordo com Zotti (2004) seguiu o modelo político nacionalista/desenvolvimentista, e mudou a orientação econômica por meio das reformas de base, buscando o desenvolvimento esperado e o apoio da população. Conforme a autora, esse período foi marcado por maior organização da luta de classes, organização dos sindicatos, e mobilização em relação à educação e a cultura no País.

Diante do cenário nacional a experiência desenvolvimentista planejada para a Amazônia brasileira na segunda metade do século XX, de acordo com Almeida e Melo (2016), assentou-se pontualmente no Pará, mediante medidas instauradas pelo governo central, e a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia - SPVEA foi a mais significativa para o Estado, esse plano apresentava como objetivo regulamentar o artigo 199, aprovado na Constituição Federal de 1946, que previa um Plano de Valorização da Amazônia.

O plano de desenvolvimento para a região, que foi de 1953 a 1966, de acordo Almeida e Melo (2016), tinha como pressuposto seguir a lógica desenvolvimentista na busca da modernização da sociedade brasileira, tendo como principal finalidade efetivar uma política de integração da região amazônica à dinâmica econômica do país, através da superação da economia extrativista da região, e na valorização da educação como um instrumento civilizador e modernizador.

O contexto político do estado do Pará na década de 1950, foi marcado por acirradas disputas políticas, conforme Almeida e Melo (2016, p. 81):

O início da década de 1950 foi marcado politicamente pela disputa, entre o General Joaquim Cardoso de Magalhães Barata<sup>36</sup>, e o General Alexandre Zacarias de Assumpção<sup>37</sup>. Um de seus motes de campanha era a redenção do estado, que já este vinha a alguns anos sendo governado pelo grupo de Barata. Este pleito foi ganho por Zacarias de Assumpção, que após uma acirrada disputa, tomou posse em 20 de fevereiro de 1951 e governou até 31 de janeiro de 1956. No ano de 1955 Magalhães Barata retorna a disputa eleitoral, concorrendo desta vez, ao governo do estado, contra Epílogo de Campos, candidato pela Coligação Democrática Paraense (CDP), que tinha sido em 1950 o Deputado Federal paraense mais votado. A disputa de 1955 foi

---

<sup>36</sup> Representava Partido Social Democrático (PSD) (Almeida; Melo, 2016);

<sup>37</sup> Representava a Coligação Democrática Paraense, composta pelo Partido Social Progressista (PSP), Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Partido Social do Trabalhador (PST), Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e União Democrática Nacional (UDN) (Almeida; Melo, 2016);

acirradíssima, mas desta vez a Coligação foi derrotada e Magalhães Barata, apesar a disputa judicial, tomou posse em 10 de junho de 1956, como governador eleito do Estado Pará, no entanto veio a falecer em 1959, vítima de leucemia, antes de findar seu mandato. Esses dois governos são significativos, pois nas disputas locais, representam as duas grandes forças políticas de então: de um lado o PSD, capitaneado por Magalhães Barata e os chamados “baratistas” e a Coligação Democrática Paraense, que reunia todos aqueles que não eram “baratistas”. [...] . Apesar de esses governos pertencerem a forças diferenciadas é neles que as políticas nacional-desenvolvimentistas para a Amazônia tomam corpo.

Almeida e Melo (2016) ressaltam que no governo de Zacarias de Assumpção<sup>38</sup>, as políticas educacionais estaduais tiveram uma considerável expansão, e que essas políticas faziam referência ao projeto de valorização da Amazônia, através da SPVEA, criada em 1953. Segundo as autoras, durante esse período foram realizadas ações para a escola primária, para o ensino secundário técnico e profissionalizante como resposta ao projeto que via a educação como redentora da sociedade nacional e amazônica.

Ao longo das décadas de 1950 a 1970, conforme Cardoso e Martínez (2019), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) promoveu, principalmente através do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), iniciativas de assistência técnico financeira do Estado às Secretarias de Educação e às instituições privadas, por meio de políticas denominadas ‘Campanhas’, essas campanhas eram compostas por agências independentes umas das outras, porém subordinadas ao MEC.

O movimento nacional organizado a partir das Campanhas Educacionais, segundo Cardoso e Martínez (2019) surgiram para promover ações voltadas para a resolução de questões sociais que inflamavam o cenário nacional em meados da década de 1950, dentre elas, o analfabetismo, e foi nesse cenário que as campanhas educacionais alcançaram as pessoas com deficiência.

Em maio de 1953, no Estado do Pará, os jornais publicaram uma nota chamando professores da rede pública (Estadual e Municipal) que apresentassem interesse em realizar uma especialização em educação de cegos e amblíopes. O “Curso de Professor e Inspetor na Educação de Cegos” promovido pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP<sup>39</sup>, que buscava professores inseridos na rede pública para realizar o curso do Instituto Benjamin Constant - IBC. Como pode-se verificar no relato da professora Nazaré Nascimento, na entrevista concedida a Pereira (2005, p. 73):

<sup>38</sup> Governo de Zacarias de Assumpção – 1951 A 1956;

<sup>39</sup> Atualmente denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;

Em meados de maio de 1953 os jornais publicaram nota chamando professores que tivessem interesse em realizar uma Especialização em Educação de Cegos e Amblíopes. [...], era professora municipal da Escola Franklin D' Roosevelt [...]. Era muito difícil treinamento porque não havia curso, dessa natureza em Belém. [...] . O curso era promovido pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos que estava selecionando professores que já trabalhava na rede pública municipal ou estadual, para fazer curso no Instituto Benjamim Constant que era o órgão mais importante para esse treinamento. Fiquei interessada fiz minha inscrição juntamente com outros professores como a Adiles Monteiro.

Na década de 1950, conforme Pereira (2005), a Diretoria Geral de Instrução Primária em articulação com o INEP promoveu a seleção de docentes para realizarem no IBC, localizado no Estado da Guanabara<sup>40</sup>, o "Curso de Professor e Inspetor na Educação de Cegos", instituído pela Portaria Ministerial nº 709 de 28/06/5, tendo como objetivo promover ações voltadas para o treinamento de professores para o trabalho com pessoas com deficiência. Seguem abaixo as imagens das professoras pioneiras da Escola de Cegos do Pará:

**Figura 1 – Professora Nazaré Nascimento**



Fonte: Imagem de Farias (2019)

**Figura 2 – Professora Adiles Monteiro**



Fonte: Imagem do arquivo Pessoal Adiles Monteiro (2023)

A seleção dos professores ocorreu por intermédio da Diretoria Geral de Instrução Primária em articulação com o INEP, e após a seleção das professoras, elas viajaram para o Estado da Guanabara para realizarem o curso no IBC, que durou de agosto a novembro de 1953. Na entrevista da professora Nazaré Nascimento, realizada por Pereira (2005, p. 73), ela narra sobre como ocorreu a seleção, e também explica como as pessoas cegas viviam naquele contexto social:

Em junho fui selecionada depois de preencher um documento com quesitos que traçava um perfil psicológico e didático do que se pensava da Educação de Cegos. [...] Conhecia algumas pessoas deficientes visuais. Eram chamados de cegos ou amblíopes, e essas pessoas quando não eram mendigos, eram pessoas

<sup>40</sup> No atual Rio de Janeiro;

que viviam dentro de casa, superprotegidas ou abandonadas pela família. As pessoas ignoravam que os cegos poderiam ser educados [...].

Ao longo da história as pessoas com deficiência vivenciaram um processo de desvalorização e de exclusão social, e referindo-se especificamente sobre as pessoas cegas havia um estigma que ligava à sua diferença a imagem de pessoas “sofridas”, e até mesmo como “inúteis” e “desajustadas”. A fala da professora citada exemplifica a concepção daquela época em relação a essas pessoas quando ressalta a situação de vulnerabilidade, marginalização social e falta de acesso à educação.

Conforme Costa (2012) os traços de marginalização social referente a pessoa com deficiência estão presentes no tratamento que essas pessoas receberam da sociedade, e a nossa herança cultural foi marcada por traços de segregação, exclusão e marginalização de homens e mulheres com deficiência despossuídos de direitos sociais, econômicos e políticos. Nota-se que mesmo diante de um cenário social que concebia a pessoa cega como “desajustada”, as professoras apresentavam uma concepção de que essas pessoas poderiam ser escolarizadas.

Ao viajarem para o Estado da Guanabara<sup>41</sup>, as professoras não receberam uma bolsa de estudo e foram somente com os seus vencimentos, no Instituto Benjamim Constant – IBC receberam orientação educacional e hospedagem, o curso era estruturado em teoria e prática, e ensinava a ler e escrever em Braille, como pode-se verificar na fala da professora Nazaré Nascimento, na entrevista concedida a Pereira (2005, p. 73):

Queria realizar um trabalho aqui em Belém que realmente pudesse melhorar a situação daquelas pessoas portadoras de deficiência visual. Solicitei pessoalmente para realizar o curso e fui atendida, eu e a Adiles não recebíamos bolsa, mas tínhamos hospedagem no Instituto e tínhamos a parte de Educação. Fomos com nossos vencimentos daqui. Viajei junto com a Adiles no final de julho, porque o curso começava em agosto e terminava em novembro. Foram 04 meses de trabalho. O que nos deu muita experiência foi o trabalho com professores deficientes, acho que foram os melhores cursos. A prática que tínhamos era muito importante. Aprendi a ler e escrever Braille, com cegos.

Sob a ótica da professora Nazaré Nascimento, é notável que além do interesse em realizar um trabalho educacional com as pessoas cegas, a especialização realizada no IBC trouxe novas perspectivas para a sua prática docente. A professora citada narra que foram 04 meses de aprendizados e experiências na Instituição, e ainda ressalta que aprendeu a ler e a escrever em Braille com docentes cegos.

---

<sup>41</sup> No atual Rio de Janeiro;

O convênio entre IBC e INEP, de acordo com Farias (2019) ocorreu de 1940 a 1960, e visava formar professores na didática especial voltada para cegos e amblíopes, as disciplinas ministradas no curso versavam sobre a História dos cegos, Psicologia educacional, geral e dos cegos; Processos para recuperação dos cegos; Recreação Infantil; Escrita em Braille; Leitura em Braille; Didática Especial para cegos; Adaptação, aquisição de imagens e adestramento dos sentidos; Comportamento em sociedade; Trabalhos manuais; e Técnicas de ensino musical de cegos.

Com o retorno das professoras Nazaré Nascimento e Adiles Monteiro para o Estado, elas iniciaram uma busca incansável junto à Secretaria de Estado de Educação e Cultura solicitando os encaminhamentos para a criação de uma escola para pessoas cegas. Na fala da professora Nazaré Nascimento, na entrevista disponibilizada por Pereira (2005, p. 73; 74) ela explica que:

Tínhamos assinado um documento com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos [...] de que teríamos ao voltar a começar a fazer um trabalho em prol da Educação de cegos. Quando voltamos procuramos as autoridades porque tínhamos um contrato assinado. Estava respondendo pelo expediente da Secretaria de Estado de Educação e Cultura José Cavalcante Filho, que era Secretário. Eu tive muita sorte, talvez pelo conhecimento e o meio social que eu tinha isso também ajudou, às portas se abriram. Quando cheguei fui falar com o Dr. Cavalcante, quando chegamos fomos bem recebidos, ele era o Secretário em exercício. Nós fomos pedir para o governador e para o secretário que era para criar 01 (uma) escola, mas criaram 02 (duas) porque eram 02 professoras, então veja, a situação naquela época dos nossos legisladores saiu errado, mas de qualquer maneira nós começamos a nos movimentar para saber como íamos fazer. Quando o governo criou isso eu fui com o chefe de gabinete do governo e conversei com ele que havia saído, mas que tinha saído errado. Era o Alexandre Zacarias de Assunção que era o Governador do Estado, [...], então nós chegamos com ele e ele disse: “Eu não tenho lugar para botar, aqui eu não tenho nada, vocês agora têm que tentar conseguir.

De acordo com Farias (2022, p. 78; 79) as professoras que realizaram o curso no IBC foram fundamentais para a institucionalização da educação especial de pessoas cegas no Estado do Pará:

O nacionalismo forneceu a trama da vida política e uma nova sociabilidade. É nesse bojo que iremos deparar com movimentos de educação popular, que alcançaram também as pessoas com deficiência e que possibilitaram, por meio tanto de conflitos quanto de negociações, a ambiência para a construção de uma cultura escolar da educação especial – uma cultura em ação, uma vez que ela não é descolada das inquietações do processo histórico e, por isso, permite descortinar novas possibilidades. [...]. As professoras, ao retornarem ao Pará, procuraram convencer o governo a assumir oficialmente a escolarização de pessoas com deficiência. Tal convencimento foi necessário, uma vez que essas mulheres, mesmo tendo sido escolhidas para representar o governo paraense

nos cursos de formação, não encontraram de imediato, quando voltaram ao estado, as condições adequadas para colocar em prática os conhecimentos adquiridos.

As experiências vivenciadas pelas professoras que realizaram o curso no IBC foram fundamentais para o processo da institucionalização da educação de pessoas cegas no Estado, tanto em relação ao empenho de cada uma delas para realizarem o curso, quanto por acreditarem e impulsionarem um trabalho voltado para a educação dessas pessoas no IJAA.

A luta dessas professoras foi importante para a criação da Instituição, sendo relevante sublinhar que o IJAA foi projetado para atender exclusivamente às necessidades educacionais dos alunos cegos e amblíopes, e tinha como objetivo oferecer um ambiente adaptado e recursos específicos para esses alunos.

No dia 12 de dezembro de 1953 é publicado no Diário Oficial<sup>42</sup> nº 17.488, o Decreto nº 1.390, de 7 de dezembro do mesmo ano, criando a Escola de Cegos do Pará<sup>43</sup>. O texto descreve que o Decreto cria duas escolas para cegos nesta capital. O Governador do Estado do Pará, usando das atribuições que lhe confere a art. 42, item I da Constituição Política Estadual, e atendendo a proposta da Secretária de Estado de Educação e Cultura, decreta:

Art. 1º Ficam criadas duas escolas para cegos, nesta capital as quais serão instaladas em fevereiro do próximo ano.

Art. 2º As escolas mencionadas serão providas pelas professoras que fizeram o curso no Instituto Benjamin Constante, na Capital Federal (Pará, 1953, p.01).

O Decreto nº 1.390/53, estabeleceu que as escolas mencionadas seriam direcionadas pelas professoras que fizeram o curso no Instituto Benjamin Constante, referindo-se as professoras Nazaré Cristo Barbosa Nascimento e Adiles Araci Alves Monteiro. O documento fazia referência a criação de duas escolas, mas, de fato somente uma escola foi criada, e se situou na capital do Estado.

Durante o período de criação da Escola de Cegos da Pará, duas questões primordiais se estabeleceram, a primeira fazia referência a obtenção de um espaço de funcionamento para a escola e a necessidade de recursos especializados para as aulas. E a segunda demanda estava relacionada a matrícula de alunos, pois, houve resistência das famílias em matricular os filhos. Como pode-se observar na fala da professora Nazaré Nascimento, na entrevista concedida a Pereira (2005, p. 74):

---

<sup>42</sup> Diário oficial do Estado do Pará, Belém - 12 de dezembro de 1953 Ano LXIR – 66º 17.488;

<sup>43</sup> “Escola de Cegos do Pará” foi o primeiro nome dado a escola, em 1956 foi renomeada para “Escola José Alves de Azevedo”, e em 1965, passa a ser chamada de “Instituto José Álvares de Azevedo” (PARÁ, 2017);

[...] começamos a trabalhar no sentido de procurar onde pudéssemos começar [...] só havia uma maneira de começarmos a fazer as coisas, através da mídia que naquele tempo só era o jornal e rádio, um dia eu falava, no outro, era a colega Adiles Monteiro que concedia entrevista através do jornal, [...], o governador fez uma carta, para que nos apresentássemos em uma escola, que tivesse pelo menos uma sala. Aí começaram nossas andanças! Foi quando procurei o Prof. Salermo Moreira, Diretor do Instituto Lauro Sodré, [...], nos emprestou uma sala, aí arrumei marceneiro por minha conta, mandei fazer um mapa para localizar o Pará. [...] O maior problema era encontrar aluno, então colocamos notas no jornal, para quem tivesse criança cega, procurasse o meu endereço, ou mesmo o jornal. As primeiras manifestações das famílias foram das crianças pobres, as famílias que tinham possibilidades econômicas essas não se manifestaram logo, então começamos realmente com pessoas que até da mendicância nós tiramos.

Para conseguirem matricular alunos na Escola de Cegos, as professoras Nazaré Nascimento e Adiles Monteiro, tomaram como estratégia publicar notas nos jornais, e com essa prática as primeiras famílias começaram a procurar a escola para realizarem suas matrículas, essas famílias apresentavam poucos recursos financeiros, e muitas delas apresentavam a prática da mendicância. A professora Nazaré Nascimento buscou soluções para que os alunos que viviam em situação de vulnerabilidade permanecessem na escola, como pode-se verificar na sua entrevista concedida a Pereira (2005, p. 75):

[...] na maioria das vezes as famílias achavam que os deficientes nunca iriam aprender nada. [...]. Então era difícil eu conseguir que eles fossem para a escola. Um uns dias, no outro não. Aí comecei a notar que aquilo era realmente falta de recursos por parte da família. Fui até o governador e fiz um expediente mostrando a necessidade que se teria de ter uma bolsa para esses casos, onde uma família com cinco cegos não poderia assumir tanta responsabilidade, com eles; o governo deu a bolsa e eu repassava para a família, com o compromisso de não pedirem esmolas.

O relato da professora Nazaré Nascimento sublinha que a situação de vulnerabilidade social era um fato vivenciado por muitas famílias de pessoas cegas, e a falta de políticas públicas voltadas para o acesso à educação e oportunidades de trabalho direcionadas para essas pessoas resultaram na recorrência da mendicância para a sobrevivência.

A situação das muitas pessoas cegas era bastante desafiadora, pois, a mendicância era uma realidade para muitos desses indivíduos, devido à falta de acesso à educação e à falta de oportunidades de emprego. Naquela época, havia poucas escolas ou instituições especializadas que ofereciam educação para pessoas cegas no Brasil, no Pará a Escola para Cegos foi a primeira instituição criada para o atendimento dessas pessoas, e a falta de acesso à educação

dificultava ainda mais o desenvolvimento de habilidades necessárias para uma vida independente.

A professora Nazaré Nascimento, na entrevista disponibilizada por Pereira (2005, p. 75) relata que os primeiros alunos a estudarem na Escola de Cegos foram cinco alunos “[...] Odmilson; Carlos José; Elias; Fátima; e Pedro”. Com esses alunos as professoras iniciaram as aulas na Escola de Cegos do Pará, instalada no Salão Nobre do Instituto Lauro Sodré.

**Figura 3 - Instituto Lauro Sodré<sup>44</sup>**



Fonte: Imagem retirada da internet (2023)

A Escola de Cego do Pará começou a funcionar efetivamente, no dia 15 de abril de 1955, quando se deu início aos atendimentos no salão nobre do Instituto Lauro Sodré, na cidade de Belém. Na entrevista da professora Nazaré Nascimento, realizada por Pereira (2005, p. 74), ela narra que “[...] quando no dia 15 de abril de 1955, sem solenidade nenhuma, apenas comuniquei ao secretário de que iríamos começar e que já tínhamos feito toda organização”.

A notícia publicada pelo jornal o Liberal de 1956<sup>45</sup>, descreveu que os cinco alunos que iniciaram a sua escolarização na primeira Escola de Cegos do Pará aprenderam a ler e escrever através do Sistema Braille. Ressalta-se que as professoras acreditavam que as pessoas cegas poderiam ser escolarizadas, e dedicaram seu tempo e esforços para adaptar os currículos e criar estratégias de ensino específicos para esses alunos. Além disso, trabalharam para levar a comunidade o conhecimento de como essas pessoas poderiam ser escolarizadas no contexto da educação especializada.

Nas entrevistas realizadas com ex-alunos do IJAA no período em que a escola funcionava de forma anexa ao Instituto Lauro Sodré, a aluna Cravo (2023, p. 02) sublinha que os alunos cegos não participavam das atividades de artífices do Instituto Lauro Sodré, tendo sua presença junto aos internos resumidos ao intervalo, no momento do lanche: “No intervalo

<sup>44</sup> <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/belem/historico>.

<sup>45</sup> O Liberal de 6 de setembro de 1956;

para o lanche no refeitório do Lauro Sodré conversávamos entre nós, as atividades escolares eram separadas, mas o coral do IJAA era convidado para cantar nas festas”.

O governador disponibilizou para a escola um transporte, que buscava os alunos para participarem das aulas e no final das aulas os transportava para as suas casas. Na carta oficial da direção do IJAA a ALEPA-PA, a professora Nazaré Nascimento narra que: “[...] O Comandante do Parque da Aeronáutica, pôs à disposição das preceptoras dos cegos, uma caminhonete para transportar os alunos” (Pará, 1956, p.09).

A Escolas de Cegos do Pará, de acordo com a professora Nazaré Nascimento recebia verba do governo, mas também precisou do auxílio de algumas instituições privadas para a aquisição de materiais, como pode-se verificar na sua entrevista disponibilizada por Pereira (2005, p. 74; 75):

Isto tudo nos anos 50, começamos a receber visitas. [...]. As pessoas iam nos visitar por curiosidade; para saber como era o aprendizado de uma pessoa cega. Recebemos a visita do governador Magalhães Barata, na época governador. O governador vendo nosso trabalho ficou entusiasmado, e eu aproveitava para solicitar material de outros lugares, como: México, Estados Unidos ou São Paulo. [...]. As pessoas que visitavam a escola levavam as coisas e eu começava a ganhar coisas interessantes. Lions Club, Rotary Club, Maçonaria nos ajudavam com recursos próprios substituindo as carteiras que não eram nossa, material pedagógica especializado mandavam fazer. [...]. Nós recebíamos do governo, mas toda infraestrutura de apoio logístico se conseguia fora, porque o Instituto também não tinha grandes alternativas.

Desde 1955, quando a Escola de Cegos passou a funcionar efetivamente, se encontrava à frente da escola a professora Nazaré Cristo Barbosa Nascimento, que se manteve na direção da escola, e a professora Adiles Araci Alves Monteiro, no cargo de professora. Mas somente em 1956, mediante a Lei nº 1.400<sup>46</sup>, de 31 de outubro de 1956, foi que a escola ganhou nova denominação e criou o quadro de cargos da instituição.

A Lei nº 1.400<sup>47</sup>, de 31 de outubro de 1956, estabeleceu no Art. 1º que a instituição passava a ser denominada de Escola “José Alves de Azevedo” referência para a educação de cegos e amblíopes, esse nome foi escolhido em homenagem ao primeiro cego brasileiro que foi alfabetizado na França através do Sistema Braille, sendo importante ressaltar que o nome correto desse personagem é “José Álvares de Azevedo”.

<sup>46</sup> Lei nº 1.400, de 31 de outubro de 1956. Dá denominação e cria no quadro único do funcionalismo civil do estado cargos na escola de cegos.

<sup>47</sup> Lei nº 1.400, de 31 de outubro de 1956. Dá denominação e cria no quadro único do funcionalismo civil do estado cargos na escola de cegos.

Apesar da Lei 1.400/1956, registrar a denominação “José Alves de Azevedo”, no cotidiano da escola utilizava-se a denominação “José Alvares de Azevedo”, a correção da denominação do Instituto pode ser identificar no Art. 14, da Lei nº 3.583/1965<sup>48</sup>, que diz “Ficam criados no Quadro Único do funcionalismo Civil do Estado, com lotação no Instituto “José Alvares de Azevedo”” (Pará, 1965, p.10).

No Art. 2º, da Lei nº 1.400/1956<sup>49</sup>, foi criado o quadro de funcionários da Escola José Alvares de Azevedo, e foram de dois professores especializados; um professor de Canto Orfeônico; um inspetor de alunos; e um servente. No Art. 3º, a Lei estabeleceu que o cargo do diretor da Escola deveria ser exercido por um Professor titulado, que possuísse o curso Especializado para Educação de Cegos e Amblíopes. No Art.4º instaurou recursos para as despesas com os encargos definidos no art. 2º, no valor de Cr\$ 25.000,00 (vinte e cinco mil cruzeiros), essa lei entrou em vigor a partir de 1 de setembro de 1956.

Na carta oficial do IJAA a ALEPA-PA, a professora Nazaré Nascimento relata que:

Ao denominarmos a Escola para Cegos e Amblíope, Escola “José Alves de Azevedo”, temos em mira duas finalidades: psicológica e homenagear o primeiro cego brasileiro que se educou pelo sistema Braille. José Alves Azevedo, nascido na cidade do Rio de Janeiro, foi educado em Paris, no mesmo colégio que Braille estudou. Seus estudos foram custeados pelo Imperador D. Pedro II, cognominado pelos cegos brasileiros, “o patriarca dos cegos” tal a dedicação e auxílio com que assistiu aos desprovidos de visão (Pará, 1956, p. 20).

Na publicação do jornal o Liberal<sup>50</sup> de 1959, saiu a nota de que o General Moura Carvalho assinou o Projeto de Lei que permitiria instituir na Escola José Alvares de Azevedo, o regime de semi-internato, para o ensino de cegos e amblíopes, escola anexa ao Instituto Lauro Sodré. Conforme a matéria, o projeto buscava maior espaço de tempo para as atividades didáticas, como os referentes às aulas de canto orfeônico, violão, encadernação, trabalhos manuais, recuperação e adestramento dos sentidos, processos que visavam integrar o aluno como elemento “útil” à sociedade.

No ano de 1960 a Escola José Alvares de Azevedo, anexa ao Instituto Lauro Sodré, apresentava quatro professoras, na entrevista da professora Nazaré Nascimento, realizada por

<sup>48</sup> Lei nº 3.583, de 15 de dezembro de 1965. Da nova organização à Secretaria de Estado de Educação e Cultura. (S.E.D.E.C), cria cargos necessários à mesma, estabelece condições de funcionamento e determina outras providências.

<sup>49</sup> Lei nº 1.400, de 31 de outubro de 1956. Dá denominação e cria no quadro único do funcionalismo civil do estado cargos na escola de cegos.

<sup>50</sup> Liberal de 02 de dezembro 1959. Semi-Internato para Escola de Cegos (Título do jornal);

Pereira (2005, p. 75), ela ressalta que “[...] depois éramos 04 (quatro) professoras [...] como não tínhamos assistente social, nós éramos tudo, e se a criança apresentava algum problema, nós íamos às casas das crianças verificar o que estava acontecendo”.

Na Folha do Norte<sup>51</sup> de 1960, foi publicado uma nota sobre o festa do “Dia do Cego” que ocorreu na Escola José Álvares de Azevedo. Em resumo, a notícia narrou que as doze pessoas cegas que se achavam matriculadas na Escola viveram momentos de lazer e entretenimento reunidos no salão nobre do Instituto “Lauro Sodré”, a festividade tinha um caráter Lítero-musical. E estiveram presentes diversas autoridades, entre as quais o Secretário de Educação, as professoras Nazaré Nascimento Leão, Joana Campos Freire e Helena França de Santana orientadoras da escola, além de numerosos convidados. Durante a solenidade foi cumprido variado programa com a participação efetiva dos alunos, sendo apresentados vários números de canto orfeônico, declamação e exposição de trabalhos manuais.

O jornal Folha do Norte<sup>52</sup> de 1961, publicou sobre a festa de encerramento do ano letivo da Escola José Álvares de Azevedo anexa ao Instituto Lauro Sodré. A reunião foi aberta pela professora Nazaré Leão diretora do aludido estabelecimento, achando-se presentes, além dos corpos docente e discente, autoridades, pais e familiares dos alunos. A notícia narra a programação da festa, a relação dos alunos que concluíram o Ensino Primário e receberam seus certificados, cita o aluno destaque e elogia a exposição de trabalhos manuais:

Saudação ao governador: “Doce canção de natal” (canção) pelo orfeon da Escola; “A mestra” (poesia) Nazaré Lucas; “Aluno Antigo e Novo” (diálogo) Maria Cristina Silva e Raimundo Lucas; “Moendo o café” (Solo cavaquinho) Pedro Sardo; “Minha professora” (poesia) Maria José do Nascimento; “Chegou o natal” (canção) pelo orfeon da Escola; Entrega de certificado Raimundo Lucas, “Noite de natal” (Poesia) Cristina B. Silva; Entrega de prêmios; “Noite feliz” (canção) pelo orfeon da Escola; e Hino Nacional pelos presentes. Concluíram suas atividades estudantis na Escola os seguintes alunos: Edimilson Siso, Irmão Raimundo, Raimunda, Odete, Luiza e Nazaré Lucas, Leonor Moraes, Paulo Macedo, Maria Cristina Bezerra, Pedro Sardo, Manoel Bueres, Orlando Barros, Maria José e Ison Nascimento da Silva. O professor de Orfeon dos mesmos, foi o também cego professor Joel Pereira. A aluna que mais se distinguiu foi a Odete Lucas. Numa das dependências da Escola foi inaugurada uma exposição de trabalhos manuais dos alunos, que despertou a atenção das pessoas presentes na festa.

O Jornal Vanguarda de 1961<sup>53</sup>, publicou que pela primeira vez em nosso Estado as pessoas privadas de visão exerceram direito ao voto. O jornal ressaltou que os cinco alunos

<sup>51</sup> Folha do Norte de 17 de setembro de 1960 Dia do Cego (Título do jornal);

<sup>52</sup> Folha do Norte de 14 de dezembro de 1961. Festa de Encerramento do Ano Letivo da Escola para Cegos (Título do jornal);

<sup>53</sup> Jornal Vanguarda de 26 de setembro de 1961;

cegos que foram votar eram alunos da Escola José Alvares de Azevedo, para cegos e amblíopes, sendo alfabetizados nesta instituição. Essas pessoas votaram no Ginásio Pará-Amazonas. A figura mostra uma eleitora cega, preparando-se para votar.

**Figura 4 – Cegos Votaram**



Fonte: Imagem da Vanguarda (1961)

A Escola José Alvares de Azevedo desempenhou um papel fundamental na promoção da educação das pessoas cegas no Estado. Dado que proporcionou o desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptadas às necessidades específicas desses alunos através de técnicas como o ensino do Sistema Braille, orientação e mobilidade, que apresentavam como objetivo prepara essas pessoas para enfrentar os desafios da vida cotidiana e promove sua independência e autonomia.

A Escola também desempenhou um papel importante na sensibilização da sociedade sobre as questões relacionadas à educação de pessoas cegas, através de eventos e entrevistas publicados em jornais, que tinham como objetivo levar o conhecimento sobre a escolarização dessas pessoas e a promoção da sua inserção na sociedade e no trabalho.

Designada pelo Governo Paraense, a professora Nazaré Nascimento participou do Congresso Brasileiro Pró-Abreviatura realizado no Instituto Benjamin Constant, na cidade do Rio de Janeiro, em dezembro de 1957, neste evento foi aprovado o Código de Contrações e Abreviaturas Braille, além das convenções para o uso na escrita e leitura (Farias, 2019).

No decorrer da década de 1960, por meio do patrocínio da Campanha Nacional da Educação de Cegos – CNEC outros professores participaram de cursos nas cidades de São Paulo e Salvador, com duração de um ano letivo cada curso (Pará, 2017). Também é relevante evidenciar que a professora Nazaré Nascimento participou dos congressos organizados pela CNEC destacando os trabalhos desenvolvidos no Estado do Pará (Farias, 2019).

No Pará, de acordo com Pereira (2005) o Governo do Estado e a Secretaria Estadual desenvolveram ações para a integração dos alunos cegos na escola regular, proporcionando mudanças significativas na filosofia de trabalho a partir de ações voltadas para a capacitação de professores, a partir de inúmeros cursos que foram realizados em diferentes Unidades da Federação. Assim, a partir de 1963, o IJAA passou a desenvolver o período de integração educacional, com a possibilidade de entrada na escola regular dos alunos que se formavam no Ensino Primário da instituição.

É importante ressaltar que historicamente o IJAA, foi criado no período em que a educação especial passava pela transição do Paradigma<sup>54</sup> da Institucionalização<sup>55</sup> para o Paradigma de Serviços. Aranha (2005, p. 15) explica que o Paradigma da Institucionalização foi “o primeiro paradigma formal a caracterizar a relação da sociedade com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência”.

Com o afastamento da Institucionalização, e a chegada do Paradigma de Serviços, conforme Aranha (2005) se aprofundaram as ideias de normalização<sup>56</sup>, criou-se o conceito de integração, esse conceito apresentava como objetivo oferecer serviços e os recursos para educar e habilitar as pessoas com deficiência, para que elas se assemelhassem aos demais cidadãos, para serem inseridas no convívio social.

No IJAA, a educação restrita a instituição especializada durou até 1962, após esse período tornou-se realidade a educação integrada ao ensino regular como pode-se verificar no PPP da instituição:

A educação segregada durou pouco tempo e em 1962 tornou-se realidade a educação integrada, ou seja, os primeiros alunos com deficiência visual começaram a frequentar as escolas regulares, outros ficaram na sala do Instituto Lauro Sodré, sempre com o acompanhamento do professor especializado para orientar e coordenar o trabalho junto ao professor da escola regular, principalmente na transcrição de trabalhos em grafia para “negro” para o Braille e do Braille para o “negro”, através do ensino Itinerante e das salas de recursos<sup>57</sup> (PARÁ, 2017, 05).

Conforme o histórico do Instituto, a partir do início da década de 1960, os alunos formados no Ensino Primário do IJAA, tiveram a oportunidade de realizar o processo seletivo

---

<sup>54</sup> Paradigma - conjunto de ideias, valores e ações que contextualizam as relações sociais (Aranha, 2005, p. 15)

<sup>55</sup> A Institucionalização caracterizou-se pela absolvição de pessoas com deficiência em instituições residenciais segregadas ou classes e escolas especiais. No final da década de 1950, esse Paradigma começou a ser criticamente examinado, as críticas narravam que essa forma de educação não era capaz de favorecer a preparação, ou a recuperação dessas pessoas para a vida em sociedade (Aranha, 2005).

<sup>56</sup> A lógica da normalidade está presente tanto no modelo médico que orientou o paradigma institucional quanto no paradigma dos serviços que orientou a integração escolar, essa lógica alimentava o fluxo entre a escola regular e a escola especial, e em ambas a pessoa com deficiência era vista como incompleta (Beyer, 2012).

<sup>57</sup> A primeira sala de recursos foi instalada no Grupo José Verissimo, no ano de 1965 (Pará, 2017, 05).

para o ensino secundário nas escolas de Belém. Segundo o documento, o IJAA permaneceu com uma educação segregada até 1962, e a partir desse período a escola passou a assumir uma perspectiva de integração escolar, ou seja, os primeiros alunos cegos e amblíopes começaram a frequentar as escolas regulares do Estado.

#### **4.2. O Instituto José Álvares de Azevedo: As configurações pedagógicas adotadas quando da sua criação**

O texto buscou explicar que configurações pedagógicas foram adotadas pelo Instituto José Álvares de Azevedo para os cursos ofertados no período de sua criação. Os cursos desenvolvidos no Instituto foram os de Ensino Primário; Ensino do Sistema Braille e Habilitação; e o Ensino de Música. No entanto, antes de serem iniciadas as discussões sobre as configurações pedagógicas desses cursos, foi realizado um breve apontamento histórico sobre as práticas pedagógicas vigentes no Brasil do século XX.

##### **4.2.1. Breves apontamentos sobre as práticas pedagógicas no Brasil do século XX**

Com o nascimento da sociedade industrial e com a constituição do estado nacional a escola surgiu na sua forma atual, tendo como objetivo promover a educação que ocorria na família e na igreja. Isto é, com base no ideal de progresso a escola deveria fundamentar a educação e a ampliação do acesso à cultura dos homens (Libâneo; Oliveira; Toshci, 2012).

A história da estrutura e organização do ensino no Brasil reflete o seu panorama socioeconômico, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toshci (2012) na década de 1930 começa o processo de industrialização no país o que influenciou no processo de organização do ensino. Segundo os autores, a intensificação do capitalismo industrial fez com que a educação das massas ganhasse notoriedade, por isso foram efetuadas ações governamentais voltadas a organização da educação escolar.

As tendências relacionadas a função da escola estão atreladas a um determinado panorama socioeconômico, portanto, mudam dentro de um contexto histórico. Por isso, a prática escolar terá sua organização pedagógica norteada por uma intencionalidade, Soares (2014, p. 25), explica que “[...] na escola, todas as ações dos profissionais devem ser pautadas pela clareza dos objetivos a que se propõem e encaminhadas de tal forma que seja possível atingir tal finalidade intencional”.

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição. Como já foi realçado, essas formas de concretização das práticas produziram faces diferentes para a perspectiva científica da Pedagogia (Franco, 2016, p. 541).

Franco (2016) esclarece que a prática pedagógica se refere a algo que vai além da prática didática, uma vez que, essas práticas envolvem as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, as práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais.

São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos (Franco, 2016, p. 547).

Soares (2014) explica que a organização pedagógica estar relacionada a maneira como se entende o que deve ser desenvolvido no trabalho pedagógico da escola. Ou seja, ao elaborar seu projeto de ensino a escola precisa ver com clareza o projeto de sociedade que pretende construir, sendo assim, as pessoas que ali trabalham precisam refletir sobre todos os objetivos a serem alcançados.

Definir o conteúdo a ser trabalhado requer desses profissionais uma atenção redobrada, pois o conjunto de conhecimentos escolhido exige dos alunos um repertório de habilidades a serem desenvolvidas. Elas irão formar um cidadão que se adapte à realidade existente ou, quem sabe, com base na compreensão dessa realidade, traçar conscientemente um caminho diferenciado que possibilite a transformação social, mesmo que em pequenas doses (Soares, 2014, p. 27).

Por isso, Soares (2014) discute sobre o compromisso da escola com a construção e a disseminação dos conhecimentos acumulados pela humanidade como sendo fundamental, além

de ser, o principal papel das instituições de ensino formais. O autor ressalta que, para que a escola cumpra a sua função cabe a ela desenvolver um trabalho educativo que possibilite o acesso à cultura acumulada historicamente, mas para isso, precisa ser intencional na construção do seu plano de ensino.

Do ponto de vista da pedagogia as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências, de acordo com Saviani (2005, p. 01) essas tendências estão divididas em dois grupos, o primeiro grupo são “as modalidades de pedagogia tradicional, sejam elas situadas na vertente religiosa ou na leiga. No segundo grupo, se situariam as diferentes modalidades da pedagogia nova”. Conforme o autor, a primeira estava concentrada nas “teorias do ensino”, e a segunda estava centrada nas “teorias da aprendizagem”.

Saviani (2005) explica que a tendência humanista tradicional presente na educação brasileira nos séculos XVI ao XIX, também denominada de pedagogia tradicional, apresenta uma concepção de educação centrada no conhecimento, na formação intelectual, na autoridade do professor. Já a tendência humanista moderna, que abrange várias correntes originária da filosofia que tem como base a existência humana, surge na segunda metade do século XIX, na Europa e depois, nos Estados Unidos com John Dewey, chegando ao Brasil por volta de 1920 do século XX, com o movimento da Escola Nova, que atinge seu apogeu na década de 1960 quando se difunde também as ideias de Jean Piaget.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toshci (2012) a pedagogia tradicional é mais convencional e politicamente conservadora, centrada na transmissão de conteúdos e na autoridade dos professores tendo forte presença nas escolas de todos os níveis de ensino. A pedagogia da Escola Nova apresenta uma concepção de formação humana, e desenvolve uma ideia de ensino comum a todos, além de ter como critério um ensino individualizado.

Em termos históricos, a primeira tendência foi dominante até o final do século XIX. A característica própria do século XX é exatamente o deslocamento para a segunda tendência que veio a se tornar predominante o que, entretanto, não exclui a concepção tradicional que se contrapõe às novas correntes, disputando com elas a influência sobre a atividade educativa no interior das escolas (Saviani, 2005, p. 02).

Surh (2012) explica que apesar da escola tradicional ter sido apontada como ineficaz para promover a inclusão social, e no decorrer dos anos ter surgido uma nova proposta de educação, o papel da escola ainda continuou sendo o de adequar as pessoas a sociedade vigente. Segundo a autora, o que mudou foi a maneira como os conhecimentos são trabalhados, além, da compreensão da escolha dos conhecimentos considerados necessários.

Diante de uma nova configuração pensada para a escola, Surh (2012) sublinha que o papel dos conteúdos de ensino mudou, pois, mais importante do que a quantidade de conteúdos aprendidos, valorizava-se o processo de aquisição deste conhecimento, assim como as experiências vivenciadas pelos alunos. No entanto, a pedagogia tradicional apesar de se contrapor às novas correntes, continuava disputando influência nas práticas educativas das escolas do século XX.

No princípio do século XX, na educação geral difunde-se a teoria educacional da Escola Nova, que originou o livro de Lourenço Filho, publicado em 1930, introdução ao estudo da Escola Nova. Esta teoria, muito influenciada por educadores que trabalham com crianças especiais. [...] salientando a importância da metodologia de ensino. Tendo ressaltado que um dos motivos alegados como impulsionadores do atendimento ao deficiente em todos os campos de atuação, inclusive o educacional, tem sido a filantropia. Mais tarde, Juscelino Kubitschek (1956-1961) reconheceu que o governo deveria cuidar do ensino desses indivíduos entregues às campanhas filantrópicas, uma vez que nesse momento existiam 12 mil cegos no país, incluindo 40% de crianças em idade escolar, e o único estabelecimento oficial especializado possuía a exígua capacidade para 300 alunos. Afirmou que estava estudando a possibilidade de firmar convênios com administrações estaduais para criar atendimento de cegos e surdos. E as promessas de investimento nesse setor continuaram com João Goulart (1961-1964) quando à reorganização do nível primário e médio, para alcançar melhores resultados. Investiu 2 milhões de cruzeiros e solicitou que as escolas especializadas se unissem a programas das escolas comuns, para atender maior número de jovens carentes (Jannuzzi, 2012, P. 81; 82).

Jannuzzi (2012) ressalta que a teoria educacional da Escola Nova, difundida na educação geral salienta a importância da metodologia de ensino, essa teoria influenciou muitos educadores que trabalhavam com crianças que apresentavam deficiência. De acordo com a autora, além disso, a construção da educação especializada para pessoas com deficiência foi se desenvolvendo dentro do contexto social brasileiro de industrialização e urbanização.

Já no início do século XX, quando a educação das massas passou a ser defendida mediante o processo de industrialização e urbanização, conforme Jannuzzi (2012) a educação das pessoas com deficiência foi estruturando-se mediante essa conjuntura geral, no entanto, dentro de um contexto de institucionalização segregada.

A institucionalização educacional das pessoas com deficiência, de acordo com Piccolo (2022) configurou-se como um instrumento de segregação que apresentava o objetivo de proteger as pessoas com deficiência da discriminação, e da ausência do direito de ter acesso à educação geral. Conforme o autor, as instituições totais ofereciam para essas pessoas abrigo e alimento, e também, tinham como finalidade uma educação voltada para a correção do desvio para que esse sujeito pudesse desempenhar algum papel nas atividades produtivas.

O ordenamento de pessoas com deficiência em locais especializados e apartados da coletividade propõe justamente a separação de corporalidades com base nos comprometimentos apresentados, princípio fundante da relação aventada. Sua fotografia não deixa de representar uma forma de circunscrição e rigor que objetivava o controle de corpos e sujeitos, todavia, agora vinculada a uma concepção de recuperação e assistência (Piccolo, 2022, p. 129).

Jannuzzi (2012) explica que as práticas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência ocorriam por meio de classes especiais nas escolas regulares, e também, em instituições especializadas. De acordo com a autora, é preciso notar que houve uma diferenciação no tratamento legal dos alunos com deficiência, devido em grande parte ao envolvimento da sociedade com organizações filantrópicas desde a década de 1930, e intensificada na década de 1950, influenciados pelos serviços ligados a saúde, e também, pelos movimentos das pessoas com deficiência, como a das pessoas cegas a partir de 1954, e também, pelos movimentos internacionais pós-segunda guerra mundial.

#### 4.2.2. As configurações pedagógicas adotadas pelo Instituto José Alves de Azevedo no período de 1955 - 1962

A escolarização das pessoas com deficiência no Estado do Pará, encontrou espaço no movimento da Escola Nova, chegada ao Brasil por volta de 1920 do século XX, sendo intensificado no Pará na década de 1930. Com o Decreto nº 235, de 26 de março de 1931, que dá nova organização ao Ensino Primário do Estado do Pará, esse decreto ressalta que:

[...] a reorganização do Ensino Primário do País, para melhor corresponder aos interesses democráticos da Nova República [...] considerando que a antiga organização pedagógica da instrução pública primária do Estado não correspondia às exigências do aumento progressivo da população em idade escolar [...] considerando que é de grande alcance e de rigorosa necessidade a difusão do ensino para torná-lo obrigatório em todo o Estado; considerando mais a necessidade de orientá-lo de acordo com os novos métodos e processos pedagógicos, a exemplo do que já se vem fazendo nos centros mais adiantados da República; mas, considerando que se a situação financeira do Estado não comporta atualmente uma reorganização integral e perfeita do ensino, faz-se mister, pelo menos, uma adaptação do que se tem feito no sul do país, consoante a nova doutrina da Escola Ativa.

A influência da Escola Nova no Pará desencadeou uma reforma no Ensino Primário do estado, tendo como meta orientar a escola primária paraense por meio dos novos métodos e

processos pedagógicos, que já estavam sendo pensados a nível nacional, tendo como objetivo adaptar o ensino primário a metodologia do ensino ativo.

A reforma do Ensino Primário de 1931<sup>58</sup>, apresenta orientações em relação a educação especial. O Art. 7. estabeleceu princípios para o ensino nas classes especiais para “débeis orgânicos” e “retardados pedagógicos”<sup>59</sup>. A reforma no Ensino Primário paraense, propiciou as primeiras brechas que subsidiariam pensar sobre a escolarização de pessoas com deficiência no Estado.

Em 1955, a Escola de Cegos do Pará passou a funcionar, e na direção da escola estava a professora Nazaré Nascimento (1955 – 1965), e no cargo de professora Adiles Monteiro. A educação segregada do IJAA durou até o ano de 1962, sendo importante ressaltar que neste período o instituto tinha como objetivo a correção do físico, dos sentidos, e o ensino era desenvolvido a partir do Sistema Braille, para os cegos, e dos “resíduos visuais” para os alunos com baixa visão, por meio das letras ampliadas (Pará, 2017).

Destaca-se que a educação de pessoas com deficiência estava embasada na vertente médico-pedagógica e na vertente psicopedagógica, Jannuzzi (2012, p. 82) explica que no século XX “Os médicos continuam a ter influência não só na educação do deficiente como na educação em geral, tanto que, anteriormente, a higiene repercutiu na formação dos professores em geral”.

A autora Jannuzzi (2012, p. 84) ressalta que:

A educação do cego, efetuada principalmente no IBC, teve interrupção em 1937, para reformas (ARAUJO, 1993, p. 38). Em 1943, o novo regulamento (decretos n. 14.165 e n. 14.166 de 3 de dezembro de 1943) propôs que fosse centro de difusão de conhecimentos científicos e pedagógicos “relacionados com as anomalias da visão e prevenção da cegueira” (idem, p. 44). Nota-se aqui a influência da medicina, pois que há uma estrutura administrativo-técnico-pedagógica constituída de: seções de Educação e Ensino; Medicina e Prevenção da Cegueira; Administração; Imprensa Braille e a Zeladoria. A campanha em torno da educação do cego mencionava, como já me referi, a educação junto com a reabilitação, implicando assim a atuação de profissionais da área da saúde e, portanto, a aplicação de suas teorias. Os serviços abertos nas clínicas médico-pedagógicas, centros de reabilitação, classes e escolas junto a hospitais insinuam influência (talvez preponderância) de tal enfoque.

A psicologia teve grande atuação na educação brasileira do século XX, essa influência ocorreu tanto na educação geral quanto na educação especializada. De acordo com Jannuzzi (2012, p. 88) a psicologia “[...] influenciou a educação geral, sendo também suporte de

<sup>58</sup> O Decreto nº 235, de 26 de março de 1931: dá nova organização ao ensino primário do Estado do Pará.

<sup>59</sup> Termos utilizados nos documentos da época;

metodologias a partir das especificidades. Contribui assim para justificar a montagem de uma organização escolar administrativa e metodologicamente diferenciada”.

De 1940 a 1960, o IBC<sup>60</sup>, conveniado com o Inep para “habilitar professores na didática especial de cegos e amblíopes”, utilizou noções de “psicologia do cego, psicologia da cegueira, psicologia educacional do cego” (IBC, Arquivo, 1950-1960, apud Araújo, 1993, p. 50). Esta distinção marcada pela diferença veio expressar nos decretos de seu novo regimento: o IBC visa “ministrar o ensino primário e secundário, em conformidade com as leis vigentes do sistema educacional com as declarações impostas pela psicologia da criança cega” (decreto n. 34.700 de 1953 apud Araújo, 1993, p. 47) (Jannuzzi, 2012, p. 89).

As vertentes pedagógicas discutidas, de acordo com Jannuzzi (2012), pensavam as suas práticas a partir da deficiência, ou seja, essas vertentes partiam da “anormalidade” apresentadas pelos alunos, e visavam proporcionar condições para que essas “faltas” fossem supridas na subsistência destes, o que abarcava desde o desenvolvimento de habilidades necessárias ao convívio social até a construção da autonomia do aluno com deficiência.

No início da história da educação especial do Brasil duas vertentes foram predominantes para o seu desenvolvimento, o que de acordo com Jannuzzi (2012, p. 59) foram:

Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...]. Vertente psicopedagógica: que não depende do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...].

Neste período o Instituto José Alvares de Azevedo apresentava configurações pedagógicas orientadas por aspectos das vertentes apresentadas acima. E em relação as suas particularidades, a escola organizava seus alunos por séries, e recebiam atendimento através de professores especializados, seguindo a programação das escolas de ensino regular da SEDEC, além das outras atividades específicas para pessoas cegas.

[...] Escola de Cegos do Pará funcionou com escolarização até o ano de 1962, em agrupamentos multisseriados, sempre desenvolvendo a coordenação motora fina, para que fossem alfabetizados na escrita do Sistema Braille, e a habilitação, por meio da orientação e mobilidade, para os cegos, além do uso de material e escrita ampliada para os alunos de baixa visão (Pará, 1956, p.10).

Como o IJAA teve acesso a somente uma sala no Instituto Lauro Sodré realizava suas atividades por meio de agrupamento multisseriado referente ao ensino primário, e apresentava

---

<sup>60</sup> Instituto Benjamin Constant;

como objetivo desenvolver a coordenação motora fina, para que fossem alfabetizados na escrita do Sistema Braille, realizava a habilitação com os alunos cegos, além do uso de material e escrita ampliada para os alunos com baixa visão. A figura abaixo exhibe a foto da sala de aula em que funcionava o Instituto, e a imagem de alguns alunos da época.

**Figura 5 – Sala de aula e alunos da “Escola de Cegos do Pará”<sup>61</sup>**



Fonte: Imagem de Pereira (2005)

Na carta oficial da direção do IJAA a ALEPA-PA, que tinha como objetivo realizar solicitações para a casa de ensino, a professora Nazaré Nascimento relata que:

A aprendizagem do portador de deficiência visual deixou de ser um exercício dissociado do real para ser aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, eficácia no processo de comunicação, objetivando a inserção daquele na sociedade. [...] o desenvolvimento das ações, a partir de então, seria confrontado com diferentes concepções de entender o “ser deficiente”. Aliás, até esta década, no Pará eram vistos como “incapacitados” (Pará, 1956, p.10).

No discurso da professora Nazaré Nascimento ressalta-se que a configuração pedagógica adotada pelo Instituto buscava desenvolver com os alunos uma aprendizagem associada ao prático e ao significativo, para alcançar os conhecimentos e as habilidades necessárias ao seu desenvolvimento, objetivando superar a ideia de que a pessoa cega era incapacitada.

No texto publicado na Folha Vespertina de 1968, a professora especialista Odinéia Leite Caminha<sup>62</sup> explica que a concepção educacional do Instituto José Álvares de Azevedo em relação ao aluno cego estava fundamentada nas mesmas necessidades básicas do aluno da

<sup>61</sup> “Escola de Cegos do Pará” foi o primeiro nome dado à escola, em 1956 foi renomeada para “Escola José Álvares de Azevedo”, e em 1965, passa a ser chamada de “Instituto José Álvares de Azevedo” (Pará, 2017).

<sup>62</sup> Professora que exerceu a Função de Diretora (1967 – 1971, na Unidade Especializada “José Álvares de Azevedo” no período.

escola regular, apesar dos objetivos educacionais serem mais trabalhosos devido as limitações e aos problemas psicossociais.

Para atender essas dificuldades existe o ensino especializado onde o programa é regido pelos mesmos propósitos e ideais e guiado pela mesma filosofia de um programa na educação comum. Inicialmente há necessidade do estudo da criança em relação a seu defeito, pois, sua educação deve partir do ponto de vista que permita não só adaptar-se satisfatoriamente ao ambiente que a rodeia, assim como encontrar os caminhos e meios que o permitam adaptar-se a situações futuras. O plano de ensino para deficiente visual é o mesmo das crianças videntes, pois, a diferença não reside nos métodos e sim nas adaptações técnicas na leitura e na escrita e material didático adequado, capaz de levar a criança deficiente visual à materialização das abstrações, através das experiências concretas, porque de um modo geral a criança de visão limitada, tem apenas noções teóricas do mundo em que vive. Há necessidade de o educador especializado conhecer o grau da cegueira, prognóstico e cuidados especiais, para o melhor aproveitamento da visão restante de seu aluno (Folha Vespertina, 1968).

De acordo com os arquivos de Adiles Araci Alves Monteiro: “No Pará não houve escola residencial, nem de caráter assistencial, o trabalho foi sempre articulado à SEDUC” (Doc.08)<sup>63</sup>. O trabalho desenvolvido no instituto era voltado para o atendimento nas áreas da educação e habilitação das pessoas cegas e amblíopes, e a duração do ano letivo atendia as normas estabelecidas pela SEDEC.

Os cargos ofertados para lotação no IJAA, segundo a Lei nº 1.400 de 31 de outubro de 1956<sup>64</sup>, foram de dois professores especializados, um professor de canto orfeônico, um inspetor de alunos, um servente, e o cargo de direção do IJAA deviria ser exercido por um professor especialista.

As configurações pedagógicas para o Ensino Primário do IJAA eram semelhantes as desenvolvidas com as crianças das escolas regulares, apesar de apresentar particularidades, como o fato das professoras Nazaré Nascimento e Adiles Monteiro adaptarem os currículos do Ensino Primário. Como pode-se verificar na fala da professora Nazaré Nascimento, na entrevista concedida a Pereira (2005, p.77) “eu e a Adiles adaptamos os currículos que já existiam no Ensino Primário”.

De acordo com a Lei Orgânica do Ensino Primário<sup>65</sup> de 1946, esse nível de ensino deveria conduzir o aluno a iniciação cultural e ao exercício das virtudes morais e cívicas, e também apresentava como objetivo oferecer às crianças de sete a doze anos, as condições de

---

<sup>63</sup> Doc.08. Documento de Adiles Araci Alves Monteiro (Arquivo pessoal);

<sup>64</sup> Lei nº 1.400, de 31 de outubro de 1956, que dá denominação e cria no Quadro Único do funcionalismo civil do Estado cargos na Escola de Cegos do Pará.

<sup>65</sup> Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do Ensino Primário.

formação e desenvolvimento da personalidade, além de proporcionar conhecimentos úteis à vida na família, à saúde e à iniciação no trabalho.

No IJAA as professoras adaptavam os assuntos, conteúdos e atividades transcrevendo por meio da máquina Braille para os alunos. As atividades de leitura de língua portuguesa, matemática, história, geografia, conhecimentos gerais e música eram adaptadas no Sistema Braille o que era importante para o acompanhamento dos conteúdos das disciplinas, quando necessário elas também ditavam as atividades para que os alunos escrevessem com a reglete<sup>66</sup> de mesa com punção<sup>67</sup> no caderno, e também, utilizavam o Cubaritmo<sup>68</sup> para estudar matemática em Braille (Rosa, 2023).

**Figura 6 – Conjunto de reglete de mesa com punção<sup>69</sup>**



Fonte: Imagem retirada da internet (2023)

Em 1958, havia poucos alunos e as professoras ministravam as aulas em um único grupo. No entanto, com o aumento da turma e com a mudança de série dos alunos, cada professora ficou responsável por uma série específica e pela preparação dos conteúdos adaptados para esses alunos (Rosa, 2023).

A entrevista da Folha do Norte de 1963<sup>70</sup>, descreveu que o IJAA apresentava da 1ª série até a 5ª série do ensino primário, e as aulas ocorriam diariamente no horário das 7h30 às 11h da manhã, havendo ainda aulas suplementares às segundas-feiras e quartas-feiras, das 14h às 16h. O início das aulas ocorria às 7h30, havia um intervalo entre as aulas para o lanche no refeitório do Lauro Sodré, e o retorno para casa ocorria às 11h (Cravo, 2023).

<sup>66</sup> Reglete é um instrumento utilizado para a escrita em Braille;

<sup>67</sup> Punção é um estilete utilizado para fazer os pontos em relevo na reglete;

<sup>68</sup> Cubaritmo é um instrumento matemático manual utilizado para facilitar aos alunos cegos a realização de cálculos matemáticos;

<sup>69</sup> O conjunto de reglete é formado pela prancha de madeira retangular, régua dupla de metal (a reglete propriamente dita) e a punção “são utilizadas para a escrita no Sistema Braille, devido ao seu baixo custo, facilidade de utilização e formato portátil. Esses materiais têm a função de grafar, em alto relevo, em uma folha de papel, os caracteres da escrita Braille” (Schlunzen Júnior; Hernandez, 2011, p. 78).

<sup>70</sup> Folha do Norte de 10 de setembro de 1963;

No jornal o Liberal, foi publicado que o General Moura Carvalho assinou o Projeto de Lei que permitiu instituir na Escola, o regime de semi-internato, para o ensino de cegos e amblíopes, que funcionava anexa ao Instituto Lauro Sodré. Logo, o projeto veio ao encontro dos anseios da real finalidade da escola, pois resultou no maior espaço de tempo para as atividades didáticas (O Liberal, 1959)<sup>71</sup>.

No relato da professora Nazaré Nascimento, na entrevista concedida a Pereira (2005, p.76) ela explicou que “[...] o material especializado, vinha da Fundação do Livro para Cegos, não era gratuito, pagávamos uma certa quantia e nós queríamos um ensino regional, o livro do Rio de Janeiro, não tinha interesse para nós. Eu queria livros com a história do Pará”.

A professora Nazaré Nascimento relata na sua carta a ALEPA que o IJAA: “Funcionando em sala do Instituto Lauro Sodré, recebeu todo o material escolar para seu funcionamento remetido pelo Instituto Benjamim Constant” (Pará, 1956, p.09). A mesma também explica, na entrevista concedida a Pereira (2005, p.74) que “[...] ensinamos hábitos de higiene, como tomar banho, escovar os dentes. O Doutor Salermo Moreira, Diretor do Instituto Lauro Sodré, estava sempre ao nosso lado, com sua ajuda, tínhamos merenda escolar, e fazíamos na marcenaria todo o material pedagógico”.

A figura é uma foto que caracteriza o interior da sala de aula da “Escola de Cegos do Pará” no ano de 1956:

**Figura 7 - Interior da sala de aula da “Escola de Cegos do Pará”  
(Anexo do Instituto Lauro Sodré), 1956.**



Fonte: Imagem de Pereira (2005)

Conforme Pereira (2005), a figura pertence ao álbum particular da professora Nazaré Nascimento, e ao descrever a figura do interior da sala de aula temos a professora Nazaré Nascimento próxima a mesa, a professora Adiles Monteiro próxima a carteira dos alunos, e os

<sup>71</sup> O Liberal de 02 de dezembro de 1959;

alunos Carlos José Corrêa Batista (10 anos), Elias Martins dos Santos (14 anos), Pedro Guerra Sordo (16 anos), Antonieta Fátima do Couto França (12 anos), Odilson Teixeira Sizo (14 anos).

De acordo com a entrevista de uma aluna do IJAA (Cravo, 2023, p. 02):

A escola não recebia livros para todos os alunos, mas as professoras adaptavam os conteúdos em Braille para nossa leitura. Nós fazíamos provas, trabalhos e deveres de casa igual nas outras escolas. Tínhamos uma sala ampla, ficávamos sentados nas carteiras e cada professora tinha sua mesa. As atividades e provas eram transcritas em Braille, e respondidas em Braille pelos alunos, e os que tinham baixa visão poderiam realizar suas atividades com letra ampliada. Nós tínhamos aula de música com o professor Joel Pereira [...].

No decorrer dos anos o número de professores aumentou, e as professoras Nazaré Nascimento, Adiles Monteiro e a Helena França, organizavam a sala por séries, nas aulas as professoras explicavam o assunto e depois corrigiam as atividades, também haviam atividades em grupo (Rosa, 2023). Como pode-se verificar na fala da professora Nazaré Nascimento, na entrevista realizada por Pereira (2005, p.77):

Isto tudo nos anos 50, [...]. Depois éramos 04 (quatro) professoras: Adiles, Helena, Sardinha de Oliveira e eu. Como não tínhamos assistente social, nós éramos tudo, e se a criança apresentava algum problema, nós íamos às casas das crianças verificar o que estava acontecendo.

O ensino do Sistema Braille e Habilitação apresentavam como objetivo desenvolver as habilidades motoras, cognitivas e sensoriais, visando instrumentalizar o aluno cego e com baixa visão, para o desenvolvimento nas tarefas de ler e escrever através do Sistema Braille, bem como preparar para a assinatura do nome em letra cursiva (Pará, 2017), os alunos também deviriam adquirir noções básicas de Cubaritmo para auxiliar no aprendizado da matemática Braille, além de serem habilitados por meio da Atividade de Vida Autônoma e Social – AVAS

[...] as provas eram adaptadas em Braille pelas professoras e respondidas em Braille por meio da reglete. [...] Na escrita utilizava somente a reglete para a escrita Braille para tudo, e foi assim durante toda a nossa alfabetização. Usava o Cubaritmo para aprender matemática em Braille, era muito interessante, era bom para aprendermos a responder os cálculos matemáticos, os quadradinhos que vinham dentro do Cubaritmo mostravam os números em Braille (Tulipa, 2023, p. 02).

A alfabetização em Braille, de acordo com Machado e Merino (2009) é um processo em que o aluno cego precisa trabalhar o desenvolvimento tátil para a percepção dos pontos em alto relevo, e desenvolver orientação espacial para escrever na reglete e treinar efetivamente o seu uso.

O estudo do Sistema Braille buscava alfabetizar os alunos (Pará, 2017). Esse sistema de acordo com, Machado e Merino (2009) é um código universal de leitura tátil e de escrita, especificamente com os dedos, usado pelas pessoas cegas, proporcionando alfabetização e acesso ao conhecimento de forma autônoma.

Schlunzen Júnior e Hernandes (2011) ressaltam que o aprendizado do Sistema Braille possibilita para a pessoa cega uma ampla perspectiva de comunicação. De acordo com os autores, a sensibilidade do tato é indispensável para o aluno realizar a leitura e escrita em Braille.

Trabalhar com o desenvolvimento de habilidades manuais, de acordo com Schlunzen Júnior e Hernandes (2011), requer desenvolver um trabalho com o tato, ou seja, atividades que desenvolvam a coordenação motora fina para que as pessoas possam aprender o Braille e desempenhar com mais facilidade as atividades da vida diária.

Como pode-se verificar na fala de um aluno do IJAA, na entrevista concedida a Pereira (2005, p.78)

[...] estava o tempo inteiro sem aprender o Braille só fazendo aquele negócio de corte, de recorte de cartolina, e mexendo naquele negócio de massa, mas ela percebia que eu queria mais, muito embora eu fizesse aquilo, mas que eu estava querendo realmente aprender, a estudar, né, aí ela começou a me ensinar o Braille.

A habilitação trabalhada no IJAA, no período de 1955 até aproximadamente 1962, foi desenvolvida por meio da Atividade de Vida Autônoma e Social – AVAS que buscava proporcionar condições operacionais para que o aluno construísse potencialidades com o objetivo de alcançar sua autonomia social e independência, desenvolvendo atividades que visem os aspectos da higiene pessoal, atividades domésticas, da interação social e da participação em eventos culturais, recreativos e de lazer, e oficinas (Pará, 2017).

Schlunzen Júnior e Hernandes (2011, p. 51) explicam que as atividades de vida diária são treinamentos que tem como objetivo “desenvolver ou devolver ao deficiente visual a independência nos cuidados pessoais, na administração do lar, em tarefas como alimentação, higiene e vestuário, para que possa agir adequadamente em seu cotidiano”.

Dentro das configurações pedagógicas do IJAA, também eram realizadas várias atividades práticas com os alunos, a professora Nazaré Nascimento relata na entrevista concedida a Pereira (2005, p.74 e 76) que “[...] ensinamos hábitos de higiene, como tomar banho, e escovar os dentes [...] o programa extraclasse: praia, excursão no Iate Clube, zoológico”.

Na entrevista com uma das alunas do IJAA, ela explica que também realizava “trabalhos manuais como pregar botões, fazer tapete e vários tipos de artesanatos como porta copo, e outros utensílios” (Rosa, 2023, p.02). Também, havia uma oficina de encadernação, como pode-se observar na fala de um dos alunos do IJAA, na entrevista concedida a Pereira (2005, p.79) ele cita:

[...] mas o interessante da escola de cegos, naqueles 4 a 5 anos que eu passei lá, foi que nós tivemos assim muito carinho da parte da professora Nazaré que foi realmente a minha grande incentivadora, da professora Adiles e de outras professoras que iam, ingressando na escola pra ajudar, a Prof.<sup>a</sup> Elma, que tinha uma irmã cega, a Fátima Freitas. [...] nós tínhamos umas matérias lá, uma aprendizagem que era de encadernação, e era boa aquela aula, todas as 2<sup>a</sup> feiras de manhã.

O Ensino de Música no IJAA, era uma disciplina chamada de Canto orfeônico (Brasil, 1946)<sup>72</sup>, e as aulas eram obrigatórias. De acordo com Zotti (2004) junto com as disciplinas tradicionais, o ensino primário fundamental elementar e complementar, também apresentavam disciplinas de caráter pragmático, que tinham como objetivo tratar da formação do indivíduo.

O Decreto-lei nº 9494 de 1946<sup>73</sup>, que trata sobre a Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico, orientava que a organização desse ensino apresentava como objetivo proporcionar aos alunos os meios de aquisição da cultura musical, e incentivava a mentalidade cívico-musical.

[...] o projeto, que será enviado hoje à Câmara, vem ao encontro com os anseios e à real finalidade da Escola, pois resultará de maior espaço de tempo para as atividades didáticas, como os referentes às aulas de canto orfeônico, violão, encadernação, trabalhos manuais, recuperação e adestramento dos sentidos, processos que visam a integrar o aluno como elemento útil à sociedade (O Liberal, 1959)<sup>74</sup>.

<sup>72</sup> Lei Orgânica do Ensino Primário. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946;

<sup>73</sup> O Decreto-lei nº 9494 de 22/07/1946. Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico.

<sup>74</sup> O Liberal de 02 de dezembro 1959;

As aulas de Canto Orfeônico no IJAA, de acordo com a entrevista realizada com uma das alunas (Tulipa, 2005, p. 03) “[...] eram obrigatórias e ministradas pelo professor Joel Pereira, ele ensinava canto e violão e eram aulas teóricas e práticas (coral e violão). As aulas de canto eram obrigatórias, mas, aprender a tocar violão era opcional”. Também, pode-se verificar na fala da professora Nazaré Nascimento, na entrevista concedida a Pereira (2005, p.74):

Isto tudo nos anos 50, [...], começamos a receber visitas, [...], foi quando veio nos procurar Joel Pereira, que ficou cego com uma certa idade, filho de Jarbas Pereira, que foi secretário de Obras e Viação aqui em Belém. Joel fez o curso de música no Benjamin Constant, deu os primeiros passos da musicografia. Tínhamos o coral para que os deficientes conhecessem a música.

De acordo com Kebach e Duarte (2008) a educação musical pode oportunizar ao indivíduo o acesso a música como arte, linguagem e conhecimento. De acordo com o autor, em uma sociedade marcada pela segregação da pessoa com deficiência, a música é capaz de proporcionar experiências de participação e colaboração, valorizando a contribuição de cada sujeito participante da sua prática.

O IJAA enquanto instituição especializada criada para escolarização de pessoas cegas apresentava como objetivo promover a autonomia desses alunos, através de estratégias pedagógicas e suporte especializado. Visto que o Ensino Primário; o Ensino do Sistema Braille e Habilitação; e o Ensino de Música eram desenvolvidos com o objetivo de formar uma pessoa que pudesse ser inserida na sociedade de forma independente e participativa.

Ao tratar sobre o processo de institucionalização da educação da pessoa cega, os autores Schlünzen Júnior e Hernandez (2011) explicam que inicialmente essa escolarização ocorreu em classes especiais e instituições especializadas, e apesar de se constituírem como espaços segregados, foram importantes ferramentas para preparar o aluno cego para assumir responsabilidades e exercer seus direitos.

A cegueira, ou perda total da visão, pode ser adquirida ou congênita (tida desde o nascimento). O indivíduo que nasce com o sentido da visão, perdendo-o mais tarde, guarda memórias visuais, consegue lembrar-se das imagens, luzes e cores que conheceu, e isso é muito útil para sua readaptação. Já quem nasce sem capacidade de visão jamais pode formar uma memória visual, ter lembranças visuais. [...]. O impacto da deficiência visual (congênita ou adquirida) sobre o desenvolvimento individual e psicológico varia muito entre os indivíduos: depende da idade em que ocorre, do grau da deficiência, da dinâmica geral da família, das intervenções que forem tentadas, da personalidade da pessoa, enfim, de uma infinidade de fatores. Além da perda do sentido da visão, a cegueira adquirida acarreta também outras perdas:

emocionais, das habilidades básicas (mobilidade, execução das atividades diárias), da atividade profissional, da comunicação e perdas na personalidade. Trata-se de uma experiência traumática, que exige acompanhamento terapêutico cuidadoso para a pessoa e para sua família. Quando a deficiência visual acontece na infância, pode trazer prejuízos ao desenvolvimento neuropsicomotor, com repercussões educacionais, emocionais e sociais que podem perdurar ao longo de toda a vida, se não houver um tratamento adequado o mais cedo possível. Entretanto, um tratamento que desenvolva outras habilidades e potencialidades, a pessoa pode chegar à vida adulta com mais autonomia (Schlünzen Júnior; Hernandez, 2011, p. 49, 50)

As configurações pedagógicas adotadas pelo IJAA foram organizadas com o objetivo de atender às necessidades e características das pessoas cegas e amblíopes, promovendo um ambiente de aprendizagem que considerava as especificidades desses alunos. Schlünzen Júnior e Hernandez (2011), ressaltam sobre a importância dessas pessoas passarem pelo processo de escolarização, orientação, e mobilidade para adquirir de forma autônoma uma série de habilidades e competências para o seu cotidiano.

Jannuzzi (2012) ressalta que as vertentes teóricas que orientavam as escolas especializadas partiam da deficiência em si, daquilo que “faltava” no aluno, e estruturavam as suas práticas pedagógicas com o objetivo de proporcionar a pessoa com deficiência meios para que pudesse desenvolver habilidades necessárias ao convívio social e obtenção de autonomia, para ter condições de estar inserido no mercado de trabalho.

No período em que o IJAA trabalhou com característica segregacionista a instituição escolarizava os alunos cegos e amblíopes, contava com professoras especializadas, e seguia a estrutura curricular de ensino das escolas regulares da SEDEC<sup>75</sup>, além das atividades específicas para estes alunos (Pará, 2017). Nesse viés o objetivo do Instituto estava voltado para a “recuperação” dos alunos, dado que no cenário social vigente coube a escola especializada desenvolver ações de normalização baseadas na reabilitação de funções comprometidas desses alunos para uma possível reintegração no sistema.

Beyer (2013) explica que historicamente o sistema escolar da época não estava disposto a ensinar os alunos com deficiência, surgindo assim as escolas especializadas. De acordo com o autor, as escolas especiais foram criadas como soluções complementares para oferecer o auxílio pedagógico que as escolas regulares não ofereceram.

---

<sup>75</sup> Em razão de uma nova reorganização administrativa, a SEDEC passou a ser denominada SEDUC, por meio do Decreto nº 7.394 de 31/12/1970. Educação e Cultura são desatreladas, no ano de 1975, por meio da Lei 4.589/75, quando é criada a Secretaria de Estado de Cultura, Desportos e Turismo, alterando definitivamente a denominação de Secretaria de Estado de Educação e Cultura para Secretaria de Estado de Educação (Farias, 2019).

Somente com o surgimento das escolas especiais, as crianças com deficiência obtiveram a chance de poder frequentar, finalmente, uma escola. Esse foi na verdade o grande mérito das escolas especiais, isto é, elas se constituíram nas primeiras escolas que atenderam alunos com deficiência. As escolas especiais, portanto, não eram, como alguns pensam, escolas “segregadoras”, pelo contrário, integraram pela primeira vez as crianças com deficiência no sistema escolar (Beyer, 2013, p. 14).

Beyer (2013) aponta que, embora, a ideia de segregação faça referência a uma educação voltada para à escolarização, reparação e reabilitação destes sujeitos em espaços segregados, esse período também se refere as primeiras ações voltada para a garantia do acolhimento adequado e a oportunidade de aprender para as pessoas com deficiência, se constituindo como um marco no processo de escolarização dessas pessoas.

É importante destacar que no período da institucionalização existem várias referências que evidenciam a função da instituição especializada, marcada inclusive pela forma como a pessoa com deficiência era vista e, portanto, sua "impossibilidade" de frequentar a escola regular. Visto que na mesma medida que essas instituições são espaços segregados, elas são um avanço, porque foram as primeiras iniciativas preocupadas com esses sujeitos.

As escolas especializadas, conforme Jannuzzi (2012) trabalhavam com os “anormais” em classes selecionadas, com professores especializados, e com conhecimentos científicos, trabalhando para aumentar neles a adaptabilidade e laboriosidade, por meio dos conhecimentos médicos e psicopedagógico da época, essas são característica preponderantes do período de institucionalização.

As instituições destinadas a educação especializada, de acordo com Leal (2015), passaram a ter como objetivo central o direito a instrução em conjunto com procedimentos para que os alunos pudessem atingir êxito profissional, assim como, abrir possibilidades para que esse aluno adentrasse nas escolas comuns e universidades.

O IJAA contava com professores especializados na educação de pessoas cegas, que receberam treinamento específico para atender às necessidades educacionais e sociais dos alunos cegos, garantindo uma abordagem pedagógica voltada para esses alunos. Outra contribuição importante que a criação do instituto ofereceu foi a de oportunizar um ambiente acolhedor para os alunos cegos e amblíopes, proporcionando espaços onde os alunos puderam interagir, compartilhar experiências e criar uma rede de apoio.

A criação do IJAA também trouxe importantes contribuições para a educação especial, pois ajudou a transformar a vida de muitas pessoas cegas e amblíopes ao oferecer-lhes oportunidades educacionais. Nesse viés, a educação destinada a essas pessoas era projetada para

atender às suas necessidades educacionais, oferecendo um ambiente adaptado e recursos específicos, se configurando como um passo importante para o avanço do processo de escolarização desse público no Estado.

### **4.3. O Instituto José Álvares de Azevedo: Os conhecimentos selecionados para compor o currículo prescrito para os cursos ofertados no período de sua criação**

A trajetória histórica do currículo está atrelada a um projeto educacional composto de intencionalidades, sendo assim, o currículo no cenário educacional está permeado por planos de estudos, objetivos, e seleção de conteúdo/conhecimentos relacionados ao processo de escolarização. Neste estudo centraremos a nossa discussão na identificação dos conhecimentos que foram selecionados para compor o currículo prescrito para o Ensino Primário; o Ensino do Sistema Braille e Habilitação; e o Ensino de Música ofertados no IJAA quando da sua criação. Mas, antes disto, será realizado uma breve discussão sobre currículo.

#### 4.3.1. Breves apontamentos sobre o currículo no Brasil do século XX

O currículo, de acordo com Sacristán (2000), é como um projeto construído e ordenado baseado em conexões entre determinados princípios e na realização dos mesmos, se constituindo como uma prática que deve se estabelecer por meio do diálogo entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, dentro outros.

Segundo Sacristán (2000, p. 15; 16), o currículo se expressa na sua prática, e é nesse contexto que ganha significado.

O currículo é uma *práxis* antes que um objeto estático emanando de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos (Sacristán, 2000, p. 15; 16).

Na sua origem, o currículo está relacionado aos planos de estudo propostos pela escola aos professores e alunos, de acordo com Sacristán (2013, p. 17) “O currículo a ensinar é uma

seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolarização”.

Tanto em suas origens quanto em seu posterior desenvolvimento o campo do currículo, de acordo com Moreira e Silva (2013), está associado a controle social e eficiência social, ou seja, a escola foi vista como um instrumento para facilitar a adaptação da sociedade as transformações econômicas, sociais e culturais, o que poderia ocorrer por meio da organização do currículo escolar.

Sacristán (2013) explica que o currículo, em sua origem, denota um lugar demarcado e regado dos conhecimentos selecionados para compor os planos educacionais que os professores e centros de educação deveriam desenvolver nas escolas. O autor explica que o conceito de currículo e a utilização que se faz dele, desde seu uso inicial, esteve associado a concepção de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, ou seja, os conhecimentos selecionados que seriam ensinados e aprendidos no contexto escolar.

No entanto, o currículo vai além de um documento estático se constituindo como uma *práxis* que integra teoria e prática, de acordo com Eynng (2012), o currículo antes de ser um modelo coerente de pensar a educação e as aprendizagens necessárias de crianças, jovens e adultos, ele é uma expressão da função socializadora e cultural ofertadas na escola.

Goodson (2018) sublinha sobre a importância de estudar a história social do currículo, levando em consideração a epistemologia social do conhecimento escolar e observando os determinantes sociais e políticos do conhecimento sistematizado. O autor aponta que na história do currículo deve-se tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época, sendo importante analisar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas.

Uma história do currículo que pretende ser uma história social do currículo não pode esquecer que o currículo está construído para ter efeitos (e tem efeitos) sobre pessoas. As instituições educacionais processam conhecimento, mas também – e em conexão com esses conhecimentos – pessoas. [...]. Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. [...]. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo dos interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. [...]. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (Goodson, 2018, p.10).

A história do currículo, de acordo com Goodson (2018), ajuda a enxergar o conhecimento corporificado no currículo não como algo fixo, mas como um artefato social e histórico. O autor explica que o processo de seleção e organização do currículo não deve ser visto como imparcial e desinteressado, mas, como um processo social em que o currículo é constituído de conhecimentos considerados socialmente válidos.

O processo de institucionalização da educação reflete os interesses dos diferentes grupos sociais. Goodson (2018) explica que o currículo de um determinado momento nem sempre seleciona os conhecimentos mais centrais e importantes para aquela sociedade, por isso, não se deve limitar a história do currículo a uma busca lógica e coerente, mas, deve-se centrar no caráter caótico e fragmentário das forças que determinam os conhecimentos considerados válidos e legítimos.

É importante ressaltar, que a implementação do currículo no âmbito das instituições escolares atribui forma a educação. Sacristán (2013) resalta que a implementação do currículo orienta as práticas educacionais, e se constitui como um importante componente para a formação dos alunos. O autor também salienta, que o currículo não está livre da influência do cotidiano escolar, sendo assim, é influenciado pelas práticas dominantes de um determinado espaço.

O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas (Sacristán, 2000, p. 109).

O currículo prescrito, conforme Sacristán (2000), se constitui como uma política curricular, que estabelece no contexto escolar formas de selecionar, ordenar e orientar que conhecimentos farão parte de um determinado sistema educativo. Segundo o autor, a conotação prescritiva do currículo deixa claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, confirmando dessa forma sua influência sobre a distribuição do conhecimento no sistema escolar e na prática educativa.

As primeiras iniciativas em relação ao currículo no Brasil ocorreram em 1920, e de acordo com Macedo (2017) desde esse período até a década de 1980, o campo curricular brasileiro esteve sob influência das orientações teóricas americanas. Sendo assim, o País fundamentava a construção do seu currículo nos modelos curriculares elaborados na América do Norte.

Macedo (2017) ressalta que os modelos curriculares americanos apresentavam uma concepção funcionalista, e eram assimilados pelo Brasil mediante acordos bilaterais entre seus governantes. No entanto, essa assimilação se enfraqueceu no País em 1980, com o início da democratização do Brasil e o enfraquecimento da guerra fria.

A análise dos conceitos que compõe as teorias curriculares, de acordo com Anaya (2013) nos permite observar quais contornos são dados aos currículos manifestos. Segundo a autora, até início do século XX, a escola era eminentemente tradicionalista, e apresentava como característica a ênfase na ação do professor e nas matérias de ensino, os métodos e técnicas de ensino se constituíam com um caráter dogmático, além de apresentar um cunho predominante intelectual.

Teorias Tradicionais sobre currículo surgiram nos Estados Unidos, no momento em que a preocupação com a manutenção de uma identidade nacional, desencadeada por sucessivas ondas de imigração, bem como o crescente processo de industrialização e urbanização, estabelece o currículo como campo especializado de estudos. Inserido nesse contexto, Bobbitt, em 1918, escreve o livro *The Curriculum*, buscando responder questões vitais sobre a finalidade e os contornos da escolarização de massas. Na sua obra, Bobbitt propunha que a escola funcionasse nos mesmos moldes de uma empresa, tendo, como palavra-chave, eficiência, estruturada tal e qual a proposta por Taylor, na Escola de Administração Científica. O modelo de currículo proposto por Bobbitt consolidou-se definitivamente em 1949, no livro publicado por Ralph Tyler, intitulado *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, centrado, essencialmente, nas questões de organização e desenvolvimento, tendo como eixo quatro questões básicas necessárias para a elaboração do currículo: 1) que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? 2) que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar estes propósitos? 3) como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4) como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo atingidos? As quatro perguntas formuladas por Ralph Tyler contemplam a divisão tradicional da atividade educacional: currículo, ensino, instrução e avaliação (Anaya, 2013, p. 43; 44).

No currículo tradicional os objetivos de ensino devem ser claramente definidos, conforme Anaya (2013, p. 44) esses objetivos precisam “capacitar o professor para planejar etapas a serem seguidas pelos estudantes; auxiliar o estudante quanto ao direcionamento e à ênfase na matéria a ser aprendida; e auxiliar o professor na avaliação do desempenho dos alunos”

No decorrer do tempo o currículo tradicional foi sendo questionado, e apontado como incompetente para promover a inclusão social, Anaya (2013) explica que no auge dos movimentos sociais e culturais da década de 1960, surgiram novas teorizações sobre currículo, e essas concepções contestavam o modelo de currículo tradicional vigente.

[...] enquanto os modelos tradicionais de currículo eram adstritos à atividade técnica voltada para a elaboração do currículo, as teorias críticas colocam em xeque os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais, responsabilizando-os pelas desigualdades e injustiças sociais. Na medida em que as teorias tradicionais eram consideradas teorias de aceitação, ajuste e adaptação, as teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação social. [...]. Em consonância com as teorias críticas de currículo, surge, no início do século XX, como contraposição à Pedagogia Tradicional, o Movimento da Escola Nova ou Escolanovismo, também chamado de Pedagogia Renovada. Nesta corrente, o centro da atividade escolar não é o professor ou a matéria, mas o aluno ativo e investigador. Neste modelo, o aluno é o principal elemento do processo de ensino, formado para o autocontrole e responsabilidade; a matéria é um meio para a consecução dos objetivos e o método utilizado é o experimental, visando à participação ativa do aluno, sua integração, o atendimento dos interesses e necessidades individuais (ANAYA, 2013, p. 45).

No século XX se instaurou uma visão dicotômica em relação aos métodos de ensino e aos conteúdos programáticos, Anaya (2013), explica que essa dicotomia ocorreu devido ao fato dos conteúdos serem pensados e elaborados, na maioria das vezes fora do espaço escolar. Ou seja, é notável o afastamento do professor em relação à elaboração dos conteúdos programáticos pensados para a escola, o que acarretava na não participação dos professores na elaboração do currículo oficial.

A corrente pedagógica tradicional vigorou até os anos de 1930. Nela o professor detinha o monopólio do conhecimento, figurando o aluno como um indivíduo passivo. A mudança dessa corrente provocou alterações no modelo escolanovista, a partir de 1930 até 1970. Assim, o papel do professor passou a ser o de estimular o autodesenvolvimento do aluno e mediar o processo de aquisição de conhecimento, tornando-o um agente ativo na aprendizagem, fazendo com que os métodos utilizados no processo se sobressaíssem aos conteúdos programáticos de ensino. Neste processo, os conteúdos programáticos, de certa forma, perderam espaço para os métodos utilizados à apropriação deste "saber" acumulado. [...] A divisão de funções, neste processo, minimiza a tarefa do professor, subtraindo sua responsabilidade no processo de transmissão de conteúdos culturalmente válidos e próximos da realidade dos alunos. Neste ínterim, a forma como esses conteúdos programáticos são transmitidos ganha relevância, por ser a parcela que cabe ao professor (Anaya, 2013, p. 50; 51).

Moreira e Silva (2013) evidenciam que as primeiras tendências do campo do currículo estão associadas a dois estudos e propostas, a primeira está voltada para a elaboração do currículo que valorizava os interesses do aluno, o que no Brasil foi chamado de Escolanovismo. E a outra, estava embasada na construção científica de um currículo que desenvolvesse no aluno habilidades e conhecimentos para o mercado de trabalho, o que foi denominado no País como Tecnicismo.

Tanto a tendência Escolanovista quanto a Tecnicista, de acordo com Moreira e Silva (2013), representam diferentes respostas as transformações sociais, políticas e econômicas vigentes no País. Segundo o autor, com o intuito de adaptar a escola e o currículo a ordem capitalista vigente, as duas tendências juntamente com uma perspectiva mais tradicional de escola e de currículo dominaram o pensamento curricular das décadas de 1920 até a o início da década de 1970.

A expansão da educação especial no Brasil iniciada no século XIX, segundo Bueno (1993), foi assumindo no decorrer do século XX proporções maiores, e foi se consolidando como subsistema dentro do sistema educacional no decorrer dos anos, e teve influência da tendência escolanovista. De acordo com o autor, enquanto a educação regular vai sendo realizada em instituições abertas, a educação especial ocorre em instituições que funcionam em forma de internatos e escolas especializadas, evidenciando seu papel de segregador social dos “anormais”.

A proliferação desses espaços segregados destinados a pessoas com deficiência foi tamanha que nos acostumamos hodiernamente a pensar na construção de uma sociedade inclusiva, esquecendo-nos que foi nessa própria época que tomou a segregação como regra a esse público. Tanto o é que o surgimento massivo e desenfreado de escolas, clínicas, hospícios, asilos e casas para pessoas com comprometimentos físicos, surdez, cegueira, doença mental e deficiência intelectual, os quais criaram raízes por todo o globo, [...]. Nesse ínterim, profissionais os mais diversos, vinculados especialmente ao campo da saúde, desenvolveram diagnósticos e projetaram intervenções particularizadas, as quais objetivaram promover tratamento focado no que cada sujeito apresentava. Se nas Grandes Internações presenciarmos uma generalização na forma de se relacionar com o interno, algo inverso ocorreria quando da Era da Institucionalização, caracterizada pela especialização crescente que tomava o paciente a partir de suas composições orgânicas individuais (Piccolo, 2022, p. 144; 145).

Almeida (2011) explica que as ações relacionadas a educação, habilitação, reabilitação e profissionalização de pessoas com deficiência de outros países, influenciaram o Brasil a iniciar o processo de atendimento, educação e posteriormente reabilitação de pessoas com deficiência em instituições especializadas.

É importante ressaltar que muitas foram as etapas percorridas pelas pessoas cegas, para alcançar o reconhecimento como sujeito de direito, para terem o direito à educação, para serem reconhecidos como pessoas que se desenvolvem como qualquer outra, apenas se utilizando de recursos diferentes (Leal, 2015)

#### 4.3.2. Os conhecimentos selecionados para compor o currículo prescrito do ensino primário do Instituto José Álvares de Azevedo no período de 1955 – 1962

O currículo perpassa todo o processo educativo, conforme Eyng (2012, p. 18), o currículo pode ser “compreendido, ao mesmo tempo, como um conjunto de disciplinas, de forma restrita, e como uma trajetória histórica de um curso, programa ou indivíduo, de forma mais abrangente, indicando a dinâmica de sua constituição”.

Eyng (2012) ressalta que no que se refere ao processo de aprendizagem, o currículo pode ser entendido como os caminhos que o aluno percorre em sua formação, mas, também pode ser definido como uma solução prática para uma situação educativa específica. Segundo a autora, o conceito de currículo faz referência a um significado prescritivo, ou seja, o currículo é o que deve ser desenvolvido nas escolas, de acordo com o planejamento pelo qual se organizam os processos escolares de ensino e aprendizagem.

Para iniciar a identificação dos conhecimentos que foram selecionados para compor o currículo prescrito para os cursos ofertados no Instituto José Álvares de Azevedo quando da sua criação é importante situar, que o Decreto nº 1.390, de 7 de dezembro de 1953, publicado no Diário Oficial nº 17.488, de 12 de dezembro do mesmo ano, ter simplesmente criado a Escola de Cegos do Pará. No entanto, não tratou da organização do quadro dos funcionários que na mesma iriam atuar.

O Decreto nº 1.390/53, apenas estabeleceu que as escolas mencionadas seriam direcionadas pelas professoras que fizeram o curso no Instituto Benjamin Constante, na Capital Federal, que são as professoras Nazaré Cristo Barbosa Nascimento e Adiles Araci Alves Monteiro. O documento faz referência a criação de duas escolas, mas, de fato somente uma escola foi criada, e se situou na capital do Estado. O Projeto de Lei nº 156/1956, que cria a Lei 1.400/56<sup>76</sup>, e dispõe sobre a criação de cargos na Escolas de Cegos do Pará, explica que:

A criação em apreço torna-se necessária em virtude de o Decreto nº 1.390, de 07 de dezembro de 1953, publicado no Diário Oficial nº 17.488, de 12 do mês referido, ter simplesmente criado as escolas sem, entretanto, tratar da organização dos quadros dos funcionários que nas mesmas irão servir. Assim, indispensável se torna dita organização para o regular funcionamento das escolas em apreço, sem o que não poderão preencher sua finalidade (Pará, 1956).

---

<sup>76</sup> Lei nº 1.400, de 31 de outubro de 1956, que dá denominação e cria no Quadro Único do funcionalismo civil do Estado cargos na Escola de Cegos do Pará.

Apesar do quadro de funcionários ser criado somente em 1956, a Escolas de Cegos do Pará começou a funcionar efetivamente, no dia 15 de abril de 1955. O documento relata que “no dia 15 de abril de 1955 foi efetivamente dado início aos atendimentos, sendo instalada de forma precária no salão nobre do Instituto Lauro Sodré, na cidade de Belém” (Pará, 2017, p.05).

A seleção dos conhecimentos que compunham o desenho curricular do IJAA era o mesmo que orientava o ensino primário do Estado, sendo importante ressaltar que o currículo que orientava o ensino primário do Instituto era adaptado as especificidades daquele espaço.

Para se ter um parâmetro dos conteúdos curriculares da época a nível Estadual, buscou-se o regulamento estabelecido pelo Decreto nº 235, de 26 de março de 1931, que estabeleceu uma nova organização ao ensino primário no Estado do Pará, esse decreto instituiu que o ensino primário de letras no Estado, poderia ser ofertado de forma pública ou particular, sendo que o ensino público era obrigatório, gratuito e leigo. E esse ensino compreendia:

- a) O Infantil, ministrado nos cursos de Jardim de Infância, às crianças de 4 a 6 anos de idade;
- b) O Primário, distribuído em 5 anos;
- e) O Pratico Popular, ministrado em um curso de 3 anos, nas escolas noturnas da capital e das sedes das Prefeituras Municipais e territórios do interior;
- d) O Especial, para débeis orgânicos e retardados pedagógicos, ministrado em um dos grupos escolares da capital, em quanto não for possível ao Governo instalá-lo em prédio apropriado.

A organização do ensino primário no Estado do Pará, reorganizado por meio do Decreto nº 235/1931<sup>77</sup>, estabelecia os conteúdos curriculares do ensino primário para as escolas:

Art. 4. O Ensino Primário compreende: leitura, escrita e caligrafia; língua nacional; aritmética e calculo mental; noções de geografia e história, especialmente do Brasil e do Pará; noções práticas de geometria; lições de cousas<sup>78</sup>, compreendendo noções concretas de zoologia, botânica, física e química; educação social e doméstica; elementos de higiene e profilaxia; cultura física; escoteirismo para os meninos; canto (*hymnos* patrióticos e escolares, a uma, a duas e mais vozes); desenho, prendas domesticas, para as alunas; trabalhos manuais, modelagem, tecelagem, dobradura e os mais que forem adaptados.

O regulamento do Ensino Primário de 1931<sup>79</sup>, também norteou a educação especial, esse regulamento foi marcado pela influência da Escola Nova. O Art. 7. Orienta que o ensino nas

<sup>77</sup> O Decreto nº 235, de 26 de março de 1931: dá nova organização ao Ensino Primário do Estado do Pará.

<sup>78</sup> Para o uso das classes de instrução primaria. Era um livro destinado a recordar, sob a forma de conversa, os pontos essenciais das lições que foram ensinadas pelos professores. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/node/3282>.

<sup>79</sup> O Decreto nº 235, de 26 de março de 1931: dá nova organização ao Ensino Primário do Estado do Pará.

classes especiais para “débeis orgânicos”<sup>80</sup> e “retardados pedagógicos”<sup>81</sup> devia obedecer aos seguintes princípios:

a) as classes deverão ser, antes de tudo, centros de arte, alegria e conforto, onde a educação e a terapêutica representem papel relevante, e a atuação do inspetor medico escolar se faça sentir continuamente, não só para defender a saúde do anormal, como para encaminhar seu tirocínio escolar, de acordo com uma colaboração medico-pedagógica eficiente;

b) A educação dos anormais e retardados pedagógicos deverá ter caráter individual e ser confiada a professores primários que possuam o preparo pedagógico especializado;

e) A atuação dos professores primários, nesses cursos, deve ser sempre secundada pela do inspetor médico.

Art. 8. Será criado junto ao grupo escolar em que funcionar o curso especial para débeis orgânicos e retardados pedagógicos um gabinete de psicologia experimental, dotado de material necessário aos trabalhos de investigação, tratamento, diagnóstico e educação dos mesmos. Sumiço. Para o reconhecimento e classificação dos anormais e retardados pedagógicos serão também empregados os “testes psicológicos”.

Art. 9. O ensino será ministrado de acordo com os modernos métodos pedagógicos em torno dos processos da Escola Ativa.

A nível nacional, a organização curricular do ensino primário de acordo com Zotti (2004) passou por duas reformas no período de 1930 a 1964, a Reforma Capanema, por meio da Lei Orgânica do Ensino Primário<sup>82</sup> em 1946, e a Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>83</sup> 1961.

Conforme Zotti (2014), a Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946, foi a primeira iniciativa do governo federal que teve como objetivo instaurar diretrizes gerais para esse nível de ensino a nível nacional. Segundo a autora, como a elaboração da LDB/1961, durou cerca de treze anos para ser instaurada, de 1948 até 1961, as leis orgânicas da Reforma Capanema continuaram em vigor, mesmo diante do fim da Ditadura do Estado Novo.

No capítulo II, da Lei Orgânica do Ensino Primário<sup>84</sup>, são apresentadas as categorias do ensino primário e de seus cursos:

Art. 2º O ensino primário abrangerá duas categorias de ensino:

- a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos;
- b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos.

Art. 3º O ensino primário fundamental será ministrado em dois cursos sucessivos; o elementar e o complementar.

Art. 4º O ensino primário supletivo terá um só curso, o supletivo.

<sup>80</sup> Termos utilizados nos documentos da época;

<sup>81</sup> Termos utilizados nos documentos da época;

<sup>82</sup> Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946;

<sup>83</sup> Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961;

<sup>84</sup> A Lei Orgânica do Ensino Primário. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946;

O Ensino Primário Fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos, era ministrado em dois cursos sucessivos: o elementar e o complementar. A estrutura curricular do ensino primário era constituída pelas seguintes disciplinas, de acordo com o Decreto-lei nº 8.529, de 1946:

Do curso primário elementar

Art. 7º O curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderá: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Iniciação matemática. III. Geografia e história do Brasil. IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. V. Desenho e trabalhos manuais. VI. Canto orfeônico. VII. Educação física.

Do curso primário complementar

Art. 8º O curso primário complementar, de um ano, terá os seguintes grupos de disciplinas e atividades educativas: I. Leitura e linguagem oral e escrita; II, Aritmética e geometria; III. Geografia e história do Brasil, e noções de geografia geral e história da América; IV. Ciências naturais e higiene. V. Conhecimentos das atividades econômicas da região. VI. Desenho. VII. Trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região. VIII. Canto orfeônico. IX. Educação física.

Parágrafo único. Os alunos do sexo feminino, aprenderão, ainda, noções de economia doméstica e de puericultura.

Conforme a Lei Orgânica do Ensino Primário, no Art. 14 o ano escolar seria de dez meses, dividido em dois períodos letivos, entre os quais se intercalavam vinte dias de férias, de um para outro ano escolar havia dois meses de férias. No Art. 20 ressalta que as avaliações dos alunos eram realizadas através de exercícios e exames.

Os objetivos para o ensino primário, de acordo com o Art. 1º da Lei Orgânica do Ensino Primário buscava:

- a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeçam, dentro de elevado espírito de Naturalidade humana;
- b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;
- c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho.

Com o desenvolvimento industrial o Estado notou a necessidade de criar políticas educacionais voltadas para as classes populares, Zotti (2014), explica que a sociedade vivenciava o desenvolvimento econômico que precisava de mão de obra qualificada para atuar no processo de produção. Conforme a autora, os objetivos apresentados para o ensino primário, concomitantes com a influência escolanovista, valorizava o ensino voltado para a formação integral da pessoa.

A organização curricular da Lei Orgânica do Ensino Primário e a sua aplicação receberam influência da pedagogia nova, conforme Zotti (2014, p. 116):

A organização curricular e sua aplicação receberam a influência da pedagogia nova, visto que ao lado das disciplinas tradicionais (linguagem, matemática e estudos sociais), no curso primário elementar e complementar, estavam presentes disciplinas de caráter pragmático, que deveriam tratar da formação do indivíduo (vida social, saúde, arte e educação física), além da formação para o trabalho (conhecimentos gerais sobre o trabalho, conhecimentos das atividades econômicas da região e trabalhos manuais, com o objetivo de revelar e desenvolver aptidões).

É importante esclarecer que diferente do regulamento do Ensino Primário de 1931<sup>85</sup> que dá nova organização ao ensino primário do Estado do Pará, e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1961<sup>86</sup>), a Lei Orgânica do Ensino Primário<sup>87</sup> não apresenta diretrizes para a Educação de Excepcionais<sup>88</sup>, apesar de também ter influência da Escola Nova.

No IJAA, conforme a entrevista com uma das alunas, os conhecimentos selecionados para compor o currículo do Ensino Primário eram organizados pelas “disciplinas como português, matemática, Geografia, história, conhecimentos gerais, Braille e música [...] fazíamos provas, trabalhos e deveres de casa” (Cravo, 2023, p. 02).

[...] na escola de cegos a professora ministrava disciplinas como português, matemática, história, Geografia e ciências essas eram disciplinas Obrigatórias, assim como as aulas de música. Os professores nos avaliavam com provas adaptadas em Braille, também levávamos dever de casa que respondíamos com a reglete de mesa (Tulipa, 2023, p. 01).

No século XX, encontra-se uma mudança em relação à concepção de ensino das pessoas cegas, de acordo com Leal (2015), esse ensino deixou de estar voltado somente para o caráter asilar e assistencialista, e deu início a um processo que buscava a formação integral por meio da escolarização da pessoa cega, e o Sistema Braille foi um importante instrumento para que o aluno cego pudesse se apropriar do conhecimento acadêmico.

Os primeiros anos após a criação do IJAA se constituiu como um caminho trabalhoso até a formação da primeira turma de Ensino Primário, pelo fato das famílias resistirem a escolarização das pessoas cegas e amblíopes, remontando a uma constante quebra de

<sup>85</sup> O Decreto nº 235, de 26 de março de 1931: dá nova organização ao ensino primário do Estado do Pará.

<sup>86</sup> Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961;

<sup>87</sup> A Lei Orgânica do Ensino Primário. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946;

<sup>88</sup> Termos utilizados nos documentos da época;

preconceitos, e um processo de convencimento sobre a importância da educação dessas pessoas. Nesse sentido as práticas curriculares desenvolvidas na escola visavam a autonomia desse público para a busca da sua inserção social e profissional.

Para mais, o IJAA buscava desenvolver ações baseadas no conhecimento acadêmico e na reabilitação de funções comprometidas para uma possível reintegração do aluno no sistema, pois, a escolarização dessas pessoas também ocorria com o intuito de desenvolverem habilidades simples e condições para adquirir a sua subsistência.

Para o desenvolvimento das práticas curriculares do ensino primário a escola apresentava professores especializados e recursos adaptados, esses recursos permitiam que os alunos cegos e amblíopes tivessem acesso ao currículo escolar e participassem ativamente das atividades educacionais. Nesse viés o instituto oferecia um ambiente educacional adaptado às necessidades específicas desses alunos, proporcionando recursos, metodologias e professores capacitados.

Nessa perspectiva, as práticas curriculares para a educação de pessoas cegas e amblíopes no IJAA apresentava uma estrutura de ensino desenvolvida especificamente para atender às necessidades educacionais dessas pessoas, e tinha como objetivo fornecer acesso à educação, ofertando oportunidades de aprendizado e desenvolvimento acadêmico semelhantes aos da escola regular.

#### 4.3.3. Os conhecimentos selecionados para compor o currículo prescrito do ensino do Sistema Braille e Habilitação do Instituto José Álvares de Azevedo no período de 1955 – 1962

O IJAA apresentava como objetivo oferecer uma formação integral por meio da escolarização das pessoas cegas e amblíopes no Ensino Primário, e o Sistema Braille possibilitou através do desenvolvimento de métodos e instrumentos a apropriação do conhecimento acadêmico para esses alunos. Leal (2015) ressalta que o Sistema Braille trouxe possibilidades de desenvolvimento de métodos e instrumentos para que o aluno cego pudesse se apropriar do conhecimento acadêmico.

O currículo do IJAA era adaptado para atender às necessidades específicas dos alunos cegos e amblíopes, e o ensino do sistema de escrita Braille se configurou como uma parte essencial do currículo, permitindo que os alunos aprendessem a ler e a escrever por meio do toque. Além disso, eram oferecidas aulas de Atividades de Vida Autônoma e Social, para desenvolver a independência dos alunos.

No texto da professora especialista Adiles Monteiro publicado na Província do Pará, a professora ressalta que as aprendizagens dos alunos cegos deveriam ser desenvolvidas levando em consideração a adequação da percepção auditiva e tátil, da coordenação motora, da orientação espacial e temporal e da imagem corporal. Pois, existia uma relação intrínseca entre o desenvolvimento dessas funções e a aprendizagem sistemática de leitura e da escrita (A Província do Pará, 1969)<sup>89</sup>.

O Ensino de Braille e Habilitação apresentavam os objetivos de desenvolver as habilidades motoras, cognitivas e sensoriais do aluno cego e com baixa visão, para o desenvolvimento das tarefas de ler e escrever através do Sistema Braille, realizar a assinatura do nome em letra cursiva (Pará, 2017), além desses objetivos, também havia a aquisição de noções de Cubaritmo para o aprendizado da matemática em Braille, e, a realização das Atividades de Vida Autônoma e Social (AVAS).

O ensino do Sistema Braille buscava a alfabetização dos alunos, e além dos alunos a escola tinha como objetivo ensinar Braille para os pais ou responsáveis. Como pode-se verificar na fala da professora Nazaré Nascimento, na entrevista realizada por Pereira (2005, p.77): “A escola era muito importante, quem acompanhava os alunos tinha por obrigação aprender o Braille, era filosofia nossa, não adiantava o cego escrever o Braille, se a mãe ou o pai não tinha noção do método”.

As atividades do dia a dia, também eram adaptadas em Braille para a nossa leitura. Meu processo de alfabetização em Braille foi tranquilo, sempre me esforcei bastante para aprender, e assim que chegava em casa estudava novamente a disciplina do dia, porque gostava de passar de ano. Na alfabetização aprendi a ler as letras em alto relevo, o que era fascinante, antes de entrar na escola pensava sobre como o cego conseguiria aprender a ler e a escrever. Então quando comecei a aprender as letras e junções silábicas das palavras até ser alfabetizada foi uma grande conquista para mim (Tulipa, 2023, p. 01).

No jornal o Liberal de 1956<sup>90</sup> foi publicado que cinco alunos conquistaram o mundo maravilhoso do Braille, de acordo com o jornal isso ocorreu na primeira escola de cegos no Pará:

Cinco alunos conquistaram o mundo maravilhoso do Braille (Título do jornal)  
- A primeira escola de cegos no Pará, conduzida por duas jovens professoras, já é mais que uma esperança. Os cinco primeiros alunos (de 12 a 21 anos de

---

<sup>89</sup> A Província do Pará de 27 de agosto de 1969;

<sup>90</sup> O Liberal de 6 de setembro de 1956;

idade) reencontraram as belezas da vida, vencendo as trevas que os cercam. A importância da escola que está funcionando no Instituto Lauro Sodré.

Conforme a entrevista concedida a Pereira (2005), com um dos alunos do IJAA, ele sublinhou que o seu processo de escolarização iniciou pelo desenvolvimento da coordenação motora com corte e recorte de cartolina, e utilização de massinha. E após esse período começou a ser alfabetizado em Braille, no ano seguinte já realizava a leitura dos livros transcritos em Braille como “O Tronco do Ipê” e “Floradas na Serra”.

O curso também tinha como objetivo que os alunos aprendessem a assinar seus nomes em letra cursiva, além de realizar trabalhos com letra ampliada com os alunos amblíopes (baixa visão). Na entrevista com uma das alunas do Instituto, ela explica que “no IJAA aprendi a assinar meu nome em letra cursiva [...] os alunos eram alfabetizados em Braille tantos alunos cegos quanto que apresentavam baixa visão, mas, os alunos que apresentavam baixa visão também eram alfabetizados com letra ampliada” (Rosa, 2023, p. 02).

No relato de uma das alunas do IJAA, ela explica que nas aulas de matemática, utilizava o Cubaritmo para o ensino de matemática Braille, e ressaltou que o Cubaritmo era um recurso importante para estudar essa disciplina (Rosa, 2023). A imagem do Cubaritmo abaixo.

**Figura 8 – Cubaritmo<sup>91</sup>**



Fonte: Imagem retirada da internet (2023)

De acordo com Lírio (2006), o Cubaritmo era um recurso utilizado para auxiliar os estudantes cegos a realizarem cálculos matemáticos, e se constituía como um recurso que auxiliava no desenvolvimento do aluno para a construção significativa deste aprendizado, sendo importante na medida em que o estudante avançavam nas séries escolares.

---

<sup>91</sup> O Cubaritmo (figura 5) é um material didático que foi utilizado até a década de 1960 para efetuar operações aritméticas. [http://www.deficienciavisual.pt/txt-Materias\\_didat\\_inclusao\\_matematica.htm](http://www.deficienciavisual.pt/txt-Materias_didat_inclusao_matematica.htm).

As habilidades adquiridas pelas Atividades de Vida Autônoma e Social - AVAS, tinham como objetivo proporcionar condições para que o aluno desenvolvesse potencialidades para alcançar sua autonomia social e independência, desenvolvendo atividades relacionadas a higiene pessoal, atividades domésticas, da interação social e da participação em eventos (Pará, 2017).

As Atividades desenvolvidas no AVAS estavam relacionadas ao conhecimento, identificação e utilização dos utensílios e materiais comuns ao cotidiano do ambiente doméstico, e também, com técnicas básicas para que o aluno viesse a desenvolver seu senso de higiene pessoal, cuidados pessoais e vestuário. Também buscava a aquisição de habilidades para o preparo de alimentos e de como alimentar-se, técnicas básicas para limpeza e manutenção do ambiente doméstico, orientação de como proceder para utilizar o dinheiro, estimular vivências com o uso de socialização, adequação social e etiqueta, e o desenvolvimento de atividades lúdicas e sociais (Pará, 2017).

Na entrevista com uma das alunas do IJAA, ela fala sobre como se sentia independente ao aprender atividades do cotidiano “[...] também tínhamos as atividades de vida diária que eram específicas do instituto, onde aprendemos atividades para desenvolver no cotidiano como atividades domésticas e coisas práticas do dia a dia, essas atividades me faziam sentir mais independente” (Cravo, 2023, p. 01).

A prática curricular do Instituto também buscava o desenvolvimento das habilidades de socialização através da realização de eventos sociais com a presença dos alunos, familiares, direção, professores e comunidade escolar. No jornal Folha Vespertina de 1960<sup>92</sup>, foi publicada uma nota sobre a festa realizada no IJAA referente ao Dia do Cego:

Festejo do “O Dia do Cego” (Título do jornal) - Realizou-se pela manhã de hoje, no salão nobre do Instituto Lauro Sodré, a festa Lútero-musical promovida pela escola “José Alvares de Azevedo”, destinado a instruir os cegos e amblíopes. Presente o corpo diretivo integrado das professoras Nazaré Nascimento Leão, Joana Campos Freire, e Helena França de Santana teve início a festa, cuja sessão foi aberta pelo secretário de Educação, e com a finalidade de comemorar a data magna do cego. O programa cumprindo com absoluto êxito constou de números de poesia, canto orfeônico e discurso.

A professora Nazaré Nascimento, na entrevista concedida a Pereira (2005, p. 42), explica que as atividades práticas presentes no desenho curricular eram importantes para os alunos, pois eles poderiam ser orientados através dessas experiências: “[...] além de hábitos de

---

<sup>92</sup> Folha Vespertina de 16 de setembro de 1960;

higiene, comemorações e solenidades; atividades extraclases (ao Bosque, Museu, Teatro) em todos os lugares, onde poderiam ser orientados, na prática”.

Dentro das práticas curriculares relacionadas as habilidades de socialização, havia várias atividades práticas como as comemorações, solenidades e atividades extraclases em que os alunos participavam ativamente. A figura abaixo mostra o registro de uma das atividades desenvolvidas pelo Instituto no período.

**Figura 9 – Aula Passeio “Escola de Cegos do Pará”**



Fonte: Imagem de Pereira (2005)

Na entrevista concedida a Pereira (2005), a professora Nazaré Nascimento explicou que os alunos do IJAA, durante certo período, participavam de algumas atividades desenvolvidas pelo Aero Club, que estavam atreladas as atividades de vida diária. Ela cita, que em uma dessas atividades os alunos sobrevoaram a cidade de Belém. E no relato de um dos alunos do IJAA, é citado que “[...] em 1959, fomos convidados para passearmos de avião com todas as outras escolas” (Pereira, 2005, p. 79).

No jornal o Liberal 1959, consegue-se visualizar algumas atividades desenvolvidas pelo instituto: “[...] às aulas de canto orfeônico, violão, encadernação, trabalhos manuais, recuperação e adestramento dos sentidos, processos que visam a integrar o aluno como elemento útil à sociedade”.

A escola disponibilizava para seus alunos oficinas de encadernação e trabalhos manuais. O que se verifica na entrevista de uma das alunas do IJAA quando relata que realizava “trabalhos manuais como pregar botões, fazer tapete e vários tipos de artesanatos como porta copo, e outros utensílios” (Rosa, 2023, p.02).

Também, havia uma oficina de encadernação, como se observa na fala de um dos alunos do IJAA, na entrevista concedida a Pereira (2005, p.79) ele cita: “[...] nós tínhamos umas matérias lá, uma aprendizagem que era de encadernação, e era boa aquela aula, todas as 2ª feiras de manhã”.

É importante ressaltar o IJAA buscava devolver ao aluno cego a possibilidade de contribuir na vida coletiva e no trabalho, a partir de uma concepção de volta à “normalidade”, muito difundida neste período. Piccolo (2022, p. 129) explica que a segregação projetada na contemporaneidade:

[...] evoca constantemente ideias liminares, como se representasse uma passagem de suspensão de um estado minorado a outro desenvolvido. Uma passagem que bradava intuir restaurar uma função ausente ou perdida para devolver ao sujeito a possibilidade de contribuição na vida coletiva e no trabalho. Um transcurso margeado em torno da ideia de volta à normalidade.

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

Com o início da era contemporânea, houve mudanças nas concepções de ensino para pessoas cegas na sociedade. Leal (2015) destaca que, apesar da perspectiva marginalizada que a sociedade ainda tem em relação a pessoas cegas, esse período trouxe uma diversidade de profissões que poderiam ser exercidas por elas. Conforme a autora, a partir de 1940, surgiram no Brasil programas direcionados às pessoas cegas. Esses programas tiveram origem em instituições privadas com fins filantrópicos e assistenciais, bem como em instituições especiais.

Nas instituições voltadas para a educação de pessoas cegas e amblíopes, o aprendizado do Sistema Braille era uma parte indispensável do programa de estudos. As abordagens curriculares adotadas pelo IJAA eram ajustadas de forma a considerar as necessidades individuais de cada aluno, levando em conta seu nível de visão residual e habilidades cognitivas. Nesse sentido, as professoras especializadas exerciam um papel fundamental ao implementar e adaptar o currículo.

#### 4.3.4. Os conhecimentos selecionados para compor o currículo prescrito do Ensino de Música do Instituto José Álvares de Azevedo no período de 1955 – 1962

O Ensino de Música no Instituto José Álvares de Azevedo - IJAA, era uma disciplina obrigatória, e era denominada de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Primário como Canto Orfeônico<sup>93</sup>. No IJAA, as aulas de música se estruturavam com um ensino teórico e prático, com aulas teóricas de música, formação do canto coral, e a prática do violão.

Na entrevista realizada com alunas do IJAA, a primeira menciona que o professor Joel Pereira “ministrava aulas de música para nós durante o período da manhã, essas aulas eram obrigatórias, ele também ensinava a tocar violão para aquelas que se interessavam em aprender” (Rosa, 2023, p.02), e a segunda aluna descreve que “[...]as aulas de música eram obrigatórias e ministradas pelo professor Joel Pereira, ele ensinava canto e violão e eram aulas teóricas e práticas” (Tulipa, 2023, p.02).

Na entrevista realizada com a professora Nazaré Nascimento, concedida a Pereira (2005, p. 74; 77) ela explica que o professor de Canto Orfeônico do IJAA Joel Pereira “fez o curso de música no Benjamin Constant, deu os primeiros passos da musicografia” a professora ressalta que “[...] a escola tinha aulas de Canto Orfeônico, e foi criado o coral do Instituto para que os deficientes conhecessem a música”.

Na entrevista realizada com um dos alunos do IJAA, concedida a Pereira (2005, p. 79), ele ressalta que o professor Joel Pereira ministrava aulas de canto e educação artística:

[...] havia o nosso amigo Prof. Joel que era de canto e de educação artística, então, a gente tinha todas as terças e sexta-feira de manhã no 1º e no 2º horário boas noções de canto, formamos um Orfeu legal que se apresentava sempre por ocasião de festa lá do Lauro Sodré, festa mesmo lá do próprio Colégio Lauro Sodré, e um dia nós chegamos até a ir para o Teatro da Paz, participar de uma festa do festejo da pátria de 1959.

No jornal Folha do Norte de 1960<sup>94</sup>, traz a notícia sobre a festa do Dia do Cego que ocorreu no IJAA, e descreve que na sua programação ocorreram apresentações de declamação, canto orfeônico, interpretações musicais e outros. Além disso, houve a “inaugurada de uma exposição de trabalhos manuais contendo artísticas peças de uso doméstico, executadas com rara perfeição e do mais fino acabamento, as quais bem refletiram o apurado senso tátil daqueles cegos”. Como pode-se observar na figura abaixo.

<sup>93</sup> A Lei Orgânica do Ensino Primário. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946;

<sup>94</sup> Folha do Norte de 17 de setembro de 1960;

**Figura 10 - Dia do Cego**

Fonte: Imagem retirada do Jornal Folha do Norte de 1960

No jornal Folha do Norte de 1961<sup>95</sup>, foi publicada uma notícia sobre a festa de encerramento do ano letivo do IJAA “[...] A reunião foi aberta pela professora Nazaré Leão diretora do aludido estabelecimento, achando-se presentes, além dos corpos docente e discente, autoridades, pais e familiares dos alunos. [...] e um número de orfeon”. Como se observa na figura abaixo o professor Joel Pereira ao violão conduzindo o número de orfeon.

**Figura 11 – Festa de encerramento do ano letivo da Escola para Cegos**

Fonte: Imagem retirada do Jornal Folha do Norte de 1961

O Canto Orfeônico, de acordo com Monti (2008) apresentava como característica a sua função pedagógico-musical, o que é diferente do ensino musical profissional. De acordo com o

<sup>95</sup> Folha do Norte de 14 de dezembro de 1961;

autor, a implantação do Canto Orfeônico nas escolas brasileiras no período do Estado Novo, possibilitou a democratização da prática e dos conhecimentos teóricos musicais, que passaram a ser disseminados nos diferentes segmentos da sociedade.

A reforma do Ensino Primário que ocorreu por meio da Lei Orgânica do Ensino Primário<sup>96</sup> de 1946, estabeleceu que o Ensino Primário Fundamental seria ministrado em dois cursos sucessivos, o elementar e o complementar, e ambos os cursos apresentavam em sua organização curricular o Canto orfeônico.

Ao analisar a Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946, Zotti (2004), explica que a sua organização curricular e aplicação foram influenciadas pela pedagogia nova, pois, mesmo apresentando um desenho curricular com disciplinas tradicionais e de formação para o trabalho, o curso primário elementar e complementar eram constituídos por disciplinas com um caráter pragmático, que apresentava como objetivo tratar da formação do indivíduo, como exemplo temos o Canto orfeônico, dentre outros.

A educação musical, conforme Saviani (2000) se apresentou com um imenso potencial educativo, com a possibilidade de se vincular a conhecimentos científicos ligados à física e à matemática. Essa educação pode proporcionar ao aluno o desenvolvimento de habilidades motoras, além, de se constituir como um recurso eficaz na educação que visa o desenvolvimento integral do ser humano.

O espaço da Educação Musical parece ser um local privilegiado de trocas com a diversidade em todos os sentidos. Ou seja, a musicalização coletiva proporciona a cooperação entre indivíduos diferentes, independente da especificidade dessas diferenças. Nas produções musicais, cada um encontra um local para se expressar e fazer parte de uma totalidade cooperativa de expressão musical, seja realizando o projeto de uma composição pela fala, pelo tocar algum instrumento elementar de percussão, por exemplo, ou um instrumento mais elaborado, pelo cantar, pela marcação com sonoridade corporal, pelo simples dançar ao embalo dos sons, etc. (Kebach; Duarte, 2008, p. 110).

Saviani (2000) discute sobre a importância do Ensino de Música no currículo escolar, assim como, sublinha a importância de as escolas vivenciarem experiências artísticas reais como aquelas que são desenvolvidas regularmente em centros culturais. Segundo o autor, o Ensino de Música pode se constituir como um mecanismo importante no processo formativo do aluno, por meio do acesso a programações musicais regulares nas escolas.

---

<sup>96</sup> Decreto-Lei Nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário;

A figura 12, retirada da Folha do Norte de 1955, mostra o paraense João Delduck Pinto Filho (homem ao centro), Nilson de Assis, e as professoras do IJAA Nazaré Nascimento e Adiles Monteiro, a notícia traz os comentários de João Delduck sobre o ensino de música para pessoas cegas, e ressalta a utilidade desta pessoa para a sociedade:

**Figura 12 – “O Cego não é um Inútil”**



Fonte: Imagem retirada do jornal Folha do Norte (1955)

Na Folha do Norte de 1955, é publicada a reportagem com o título “O Cego não é um Inútil”. Em resumo a notícia trouxe a história do paraense João Delduck Pinto Filho, que ficou cego aos 21 anos de idade, foi estudar no Instituto Benjamim Constant - IBC e lá realizou vários cursos. A notícia ressalta, que o aluno cego tem grande facilidade para aprender música e executá-la em variados instrumentos, e explica, que o IBC mantém um curso musical e os seus alunos realizam o estudo da música por meio dos métodos do Sistema Braille. Na publicação João Delduck também comenta que o cego não é um “Inútil; e dentro da profissão em que se especializou, ele é tão capaz quanto a um possivelmente normal”.

Como já mencionado, a ideia de normalidade era parte fundamental da abordagem educacional adotada pelo Instituto. Isso porque as atividades pedagógicas lá realizadas tinham como meta oferecer ao estudante os recursos para que ele pudesse adquirir as habilidades essenciais para participar da sociedade. O que se pode verificar na fala da professora Nazaré Nascimento: “É preciso que ajudemos os nossos irmãos cegos dando-lhes instrução e trabalho de acordo com suas aptidões” (Pará, 1956, p. 22).

Piccolo (2022) ressalta que a normalização está associada ao ideal corpos possíveis, o conceito de norma apresenta como objetivo definir o que é aceitável socialmente, ou seja, esse conceito não se relaciona apenas com a classificação, mas, a demarcação ou separação daqueles

que fogem à normalidade em espaços segregados, com o intuito de desenvolverem habilidades simples e condições para adquirir a sua subsistência.

Nesse contexto, o currículo prescrito do IJAA que tinha como objetivo preparar e inserir as pessoas cegas na sociedade e no trabalho, abrangia diversas áreas como conhecimentos acadêmicos, leitura e escrita em Braille, ampliação de texto para os alunos amblíopes, orientação e mobilidade, habilidades de vida diária, habilidades sociais, matemática adaptada, ciências, estudos sociais, oficinas, e além disso, pode-se incluir a musicalização.

Dentro desse contexto, a inclusão do Ensino de Música nas escolas voltadas para a educação de pessoas cegas foi fundamental para o aprimoramento da audição, da percepção espacial e da coordenação motora desses estudantes.

Ademais, a música desempenhou um relevante papel na integração social desses alunos por meio da participação em atividades musicais. Dessa forma, a presença do Ensino de Música no currículo desta escola especializada não só proporcionava benefícios individuais aos alunos, como também contribuía para a formação de sujeitos mais criativos e participativos.

## 5 CONCLUSÃO

O Instituto José Álvares de Azevedo - IJAA foi criado num contexto político de redemocratização do País, a conjuntura brasileira de 1945 a 1960, passou por um processo de ampliação da industrialização capitalista, e a política educacional concebia a educação como um meio de qualificar a sociedade para o mercado de trabalho.

O cenário nacional deste período foi marcado por uma mobilização em relação ao desenvolvimento da educação e da cultura nacional. Neste período o Pará passava pela experiência desenvolvimentista, o governo federal tinha como objetivo que a Amazônia, ou falando especificamente o Pará, se adaptasse a economia nacional por meio da valorização da educação como um instrumento civilizador e modernizador.

No decorrer das décadas de 1950 a 1970, o MEC<sup>97</sup> promoveu, principalmente através do INEP e do CBPE<sup>98</sup>, iniciativas de assistência técnico financeira do Estado às Secretarias de Educação, através de políticas denominadas “Campanhas”, e foi nesse cenário que as campanhas educacionais alcançaram as pessoas com deficiência.

As campanhas do IBC<sup>99</sup> associados ao INEP<sup>100</sup> trouxeram a possibilidade de alguns professores da rede pública paraense se especializarem em educação de cegos e amblíopes, através do “Curso de professor e inspetor na educação de cegos” realizado no IBC.

Com o término da especialização no IBC, as professoras especialistas juntamente com a Secretaria de Educação do Estado criam a primeira escola especializada para cegos e amblíopes. Sendo importante ressaltar que o IJAA se configurava como uma escola especializada para a educação de alunos cegos e amblíopes, seguia a estrutura curricular da SEDEC, e também desenvolvia atividades específicas com seus alunos.

As escolas especializadas apresentavam como objetivo preparar as pessoas com deficiência para serem produtivas para a sociedade. Diante de um cenário de industrialização nacional, a concepção de que a pessoa com deficiência precisaria se adaptar e se tornar a mais “normal” possível para ser inserida no mercado de trabalho ganhou forças.

É importante analisar que tanto o processo de Institucionalização, orientado pelo modelo médico, quanto o processo de Integração Escolar, apresentavam princípios normalizadores, em

---

<sup>97</sup> Ministro da Educação e Cultura;

<sup>98</sup> Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais;

<sup>99</sup> Instituto Benjamin Constant;

<sup>100</sup> Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos;

que os alunos precisariam se adapta, e diminuir o máximo possível suas diferenças, para então poderem ser aproveitados nos espaços sociais e de trabalho.

A lógica social de normalização restringe a inclusão das pessoas com deficiência, e separar esses corpos em espaços segregados está ligado a uma mentalidade social que tenta eliminar as diferenças, buscando anular a individualidade das pessoas com deficiência, negando suas peculiaridades e desconsiderando seus direitos.

O IJAA tinha como objetivo educar e capacitar os alunos cegos e com baixa visão, a fim de que eles alcançassem sucesso profissional. É importante destacar que as escolas especializadas trabalhavam a partir das peculiaridades apresentadas pelo aluno, com o intuito de proporcionar condições para suprir essas “deficiências”, abrangendo desde o desenvolvimento de habilidades sociais até a construção da autonomia do estudante.

É importante ressaltar que o IJAA teve origem durante um período de transição na educação especial, saindo do modelo educacional segregacionista e adentrando no modelo educacional integracionista. A pesquisa revela claramente a mentalidade da escola, que visava à "normalização", buscando oferecer recursos e serviços aos alunos para sua educação e capacitação, a fim de que pudessem ser inseridos na sociedade e se tornarem cidadãos "úteis".

O discurso da professora Nazaré Nascimento ilustra a realidade social das pessoas cegas na sociedade do Pará durante os anos 1950. Ela destaca que muitos desse grupo enfrentavam condições de vulnerabilidade social, como a necessidade de mendigar, o abandono e a falta de acesso à educação, enquanto outros eram protegidos dentro de suas casas por suas famílias.

Durante o período da concepção do IJAA, deparou-se com a oposição das famílias em matricular seus filhos, uma vez que prevalecia a crença de que essas pessoas eram incapazes de aprender. É fundamental salientar que por muitos anos as pessoas com deficiência foram privadas de seus direitos de cidadania. Entretanto, com o advento da institucionalização, tais pessoas foram inseridas no âmbito da educação formal.

O Instituto Lauro Sodré abrigava o IJAA em seu salão nobre. Uma vez que apenas uma sala estava disponível, as professoras optaram por implementar o ensino primário utilizando o sistema multisseriado. Cada professora era encarregada de uma série, que variava desde a 1ª até a 5ª série.

O ensino primário tinha como propósito o aprimoramento da coordenação motora fina, visando à alfabetização dos alunos no Sistema Braille. Para isso, promovia a capacitação dos estudantes cegos através do Sistema Braille, das Atividades de Vida Autônoma e Social - AVA,

e também utilizava materiais e escrita ampliada para os alunos com baixa visão. Além disso, incluía a prática do Ensino de Música.

Segundo as palavras da professora Nazaré Nascimento, referindo-se à educação primária no IJAA na década de 1950, ela explica que a pessoa cega deveria adquirir conhecimentos estruturados e desenvolver competências que a auxiliassem em diferentes aspectos da interação social, com o objetivo final de garantir a inclusão desse público no mercado de trabalho, em uma sociedade que associava as pessoas cegas à "incapacidade".

Na década de 1960, a professora especialista Odinéia Leite explicou que a abordagem educacional adotada pelo IJAA era baseada nas mesmas necessidades fundamentais do aluno de uma escola regular. No entanto, devido às limitações e problemas psicossociais, alcançar os objetivos educacionais tornava-se mais desafiador. Foram necessárias adaptações técnicas no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, bem como o uso de materiais didáticos adequados, com o propósito de proporcionar experiências práticas enriquecedoras para o aluno.

A seleção dos conhecimentos que compunham o currículo do IJAA era baseada nas diretrizes do ensino primário do Estado, sob coordenação da SEDEC. A diferença residia na seleção e adaptação desses conhecimentos pelas professoras especialistas da Escola. Os conhecimentos escolhidos eram: língua portuguesa, matemática, geografia, história, conhecimentos gerais, Braille, AVAS e música. A escola também utilizava provas e atividades para avaliação.

O ensino do Sistema Braille e da habilitação tinha como objetivo desenvolver as habilidades motoras, cognitivas e sensoriais dos alunos cegos e com baixa visão, para capacitá-los a ler e escrever utilizando o Sistema Braille, assinar o nome em letra cursiva, adquirir noções básicas de cálculo através do Cubaritmo para auxiliar no aprendizado da matemática em Braille, e se habilitar por meio da Atividade de Vida Autônoma e Social - AVAS.

No ensino do Sistema Braille, era adotado um método para alfabetizar os alunos. Além disso, a escola oferecia oportunidades para que os pais ou responsáveis desses alunos também aprendessem Braille. A coordenação motora era trabalhada, assim como a assinatura dos nomes em letra cursiva para alunos cegos e com baixa visão. Além disso, o Cubaritmo era utilizado no ensino de matemática Braille.

As Atividades de Vida Autônoma e Social tinham como objetivo desenvolver a autonomia social e a independência dos alunos. Por meio de atividades práticas, eles aprendiam a realizar ações cotidianas, como cuidados pessoais e tarefas domésticas. Além disso, essas atividades buscavam promover a interação social dos alunos, por meio de festas, recital de

poemas, apresentações musicais e do coral, participação em eventos culturais, recreativos e de lazer.

Nas AVAS, os alunos participavam de atividades relacionadas ao conhecimento, reconhecimento e uso de utensílios e materiais comuns no dia a dia doméstico. Além disso, aprenderam técnicas básicas para desenvolver bons hábitos de higiene pessoal, cuidados pessoais e vestuário.

As práticas das AVAS também incentivaram a aquisição de habilidades para preparar alimentos e comer de maneira adequada, bem como para limpar e manter o ambiente doméstico. Os alunos foram orientados sobre como lidar com dinheiro e estimulados a interagir socialmente, respeitando as normas sociais e de etiqueta. Além disso, participaram de atividades lúdicas e sociais. Assim como, tinham acesso a oficinas de artesanato e encadernação.

O ensino de música, ou formalmente conhecido como Canto Orfeônico, era uma disciplina obrigatória com uma abordagem prática, cujo objetivo principal era desenvolver a formação do indivíduo, proporcionando aos alunos a aquisição de conhecimentos musicais. No IJAA, as aulas de música eram estruturadas de forma teórica e prática, incluindo aulas teóricas de música, formação de coral e prática de violão.

Durante festas e eventos escolares, os alunos realizavam recitações, apresentações de canto orfeônico, interpretações musicais, corais e muito mais. Além disso, também eram realizadas exposições de trabalhos manuais e artesanato. As escolhas pedagógicas e conhecimentos inclusos no currículo da escola tinham como objetivo a adaptação social dos indivíduos, e as estratégias para alcançar esse objetivo estavam relacionadas a práticas educacionais, correções e desenvolvimento de habilidades.

A partir de 1962, o IJAA começou a não apenas fornecer educação e capacitar seus alunos, mas também a desenvolver ações para que eles pudessem ingressar em escolas comuns. É válido destacar que, mesmo que a LDB/1961 não tenha estabelecido a obrigatoriedade, ela abriu portas para que os alunos que concluíssem o ensino fundamental pudessem participar de processos seletivos e seguir com seus estudos no ensino médio em escolas regulares em Belém.

Uma das principais contribuições da pesquisa para a educação especial está relacionada a aprofundar o estudo sobre as práticas curriculares desenvolvidas no ensino de pessoas cegas naquele período. Sendo importante destacar que, naquele tempo, a educação para pessoas cegas ainda estava em desenvolvimento. Mesmo com suas limitações, a escolarização no IJAA foi um meio importante para que esse público alcançasse oportunidades educacionais. Portanto, as

contribuições do IJAA ofereceram um valor inestimável para a educação especial, ao ajudar a transformar a vida de muitas pessoas cegas.

O estudo realizado desempenhou um papel fundamental no aperfeiçoamento das pesquisas sobre o currículo e a educação especial. Explorar a convergência entre esses dois aspectos revelou-se de suma importância para obter uma compreensão mais aprofundada do processo de segregação/institucionalização na área da educação especial. Essa linha de investigação proporcionou avanços significativos no entendimento do currículo do IJAA, destacando as adaptações implementadas para atender às necessidades individuais dos estudantes, considerando suas habilidades, dificuldades e estilos de aprendizagem.

De acordo com a pesquisa, há novas abordagens para investigações futuras sobre a colaboração educacional entre escolas regulares e o IJAA. É possível aprofundar o conhecimento acerca do currículo utilizado para a educação de pessoas cegas no IJAA durante a integração dos alunos nas escolas regulares. Além disso, é interessante explorar a configuração pedagógica adotada pelo IJAA nesse período, bem como estudar as práticas curriculares dos professores itinerantes do IJAA nas escolas regulares durante a integração educacional.

## REFERÊNCIAS

- ANAYA, Viviani. **Constituição e Influência do Campo Teórico Curricular, das Tendências Pedagógicas e da Práxis Docente**. In: BIOTO-CAVALCANTI, Patricia Ap.; TEIXEIRA, Rosiley A.; ANAYA, Viviani (orgs.). Currículo Escolar. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- ALMEIDA, Aline Martins de. **“Ver” pelo mundo do toque e “Ouvir” pelo silêncio da palavra: a educação de crianças cegas e surdas no Brasil (1854 – 1937)**. 2018. 234 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- ALMEIDA, Karla N. Corrêa de; MELO, Clarice Nascimento de. Educação e desenvolvimentismo no Pará: as políticas “redentoristas” do governo de Zacarias de Assumpção – 1951 A 1956. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 69, p. 76-86, set. 2016.
- ALMEIDA, Késia Pontes de. **"A gente quer é ser um cidadão"**: trajetória do movimento institucional das pessoas com deficiência e a luta das pessoas cegas pelo direito à informação no BRASIL. 2011. 110 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos / Maria Salete Fábio Aranha**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3a. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola: de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- BENTES, José Anchieta De Oliveira; FRANÇA, Maria Do P. S. G. De Souza Avelino De. **Atendimento Especializado de Crianças Cegas e surdas Em Belém do Pará: As Escolas José Alvares de Azevedo E Astério de Campos**. Revista Cocar. Belém/Pará, Edição Especial, N.1, p. 175-208 | jan-jul 2015. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/624>. 2015.
- BISERRA, Ingrid Karla Cruz; SANTOS, Silvânia da Silva. **O uso das normativas oficiais como fonte para a História da educação: uma interpretação sobre o tema**. 2015. Anais do II Congresso Nacional de Educação. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_SA1\\_ID1573\\_18052015110924.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA1_ID1573_18052015110924.pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2017. p. 1-11.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: Questões Conceituais e de Atualidade**. EDUC - Editora da PUCSP. 1993.

BRASIL. Câmara dos Deputados. (1961, 27 de dezembro). **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União.

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

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 1.428, de 12 de setembro de 1854**: cria nesta Corte um Instituto denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos. 1854. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 8 set. 2014.

BRASIL. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Compilado por Mário Cléber Martins Lanna Júnior. - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

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, 19. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e051>. 2019.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução Ana Cristina Nasser. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 295-316. 2014.

CORDEIRO, Albert A. S. **Na Roda da Inclusão: Práticas Educacionais do Grupo União Capoeira**. 2013, 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

COSTA. Vanderlei Balbino da. **Inclusão Escolar do Deficiente Visual no Ensino Regular**. Jundiá. Paco Editoria. 2012.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. **O caráter histórico da pesquisa em educação**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, [S. l.], v. 4, p. 1–14, 2019. DOI: 10.5212/retepe.v.4.020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/14567>. Acesso em: 10 jun. 2022.2019.

EYNG, Ana Maria. **Currículo Escolar**. Curitiba: Inter-saberes, 2012.

FARIAS, Roseane Rabelo Souza. **Itinerários da institucionalização da Educação Especial no Estado do Pará**: perspectivas a partir da história social. 255f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial** [livro eletrônico]/Sueli Fernandes. – Curitiba: Ibplex, 2013.

FIGUEIRA, Emílio. **As Pessoas Com Deficiência na História do Brasil: Uma trajetória de silêncio e gritos!** Editora: Wak. 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FRANCO, M. A. do R. S.. (2016). **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos, 97(247), 534–551. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. 2016.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas. GONDIM, Sônia Maria Guedes. Paidéia. Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. 2004, 14 (28), 139 -152. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/MmkPXF5fCnqVP9MX75q6Rrd/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em 21 de fev. de 2023. 2004.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. In: Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática[S.l: s.n.], 2010.

GASKELL, G. (2002). **Entrevistas individuais e de grupos**. Em M.W. Bauer & G. Gaskell (orgs.), Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático (pp.64-89). Petrópolis: Vozes. 2002.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Trad. de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilto Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro/Petrópolis: Vozes, 15ª edição, 2018.

JANNUZZI Gilberta. **Algumas Concepções de Educação do Deficiente**. Disponível <http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/235/237>. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosângela. **Educação musical e educação especial: processos de inclusão no sistema regular de ensino**. Textos e debates: Revista de Ciência Humanas da Universidade Federal de Roraima. Roraima: capa, nº 15, 2008. Disponível em: <<http://revista.ufrr.br/textosedebates/article/view/751>> Acesso em: 22 jun. 2017. 2008

LEÃO, Wandelcy. **História das Instituições Educacionais para o Deficiente Visual: O Instituto de Cegos do Brasil Central de Uberaba (1942-1959)**. Dissertação. UBERABA-MG. 2015.

LEÃO, Wandelcy, GATTI, Giseli Cristina do Vale. **História De Uma Instituição Educacional Para O Deficiente Visual: O Instituto De Cegos Do Brasil Central De Uberaba** (MINAS GERAIS, BRASIL, 1942-1959). História da Educação [online]. 2016, v. 20, n. 50 [Acessado 9 junho 2022], pp. 389-409. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/2236-3459/59513>>. ISSN 2236-3459. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/59513>. 2016

LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa, SOFIATO, Cássia Geciauskas. A Educação de Cegos no Brasil do Século XIX: Revisitando a História. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2019, v. 25, n. 2 [Accessed 28 June 2022] , pp. 283-300. Available from: <<https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200007>>. Epub 13 June 2019. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200007>. 2019.

LEAL, Daniele. **Compensação e cegueira um estudo historiográfico**. Jundiaí, Paco. Editorial: 2015.

LIRIO, Simone Barreto. **A tecnologia informática como auxílio no ensino de geometria para deficientes visuais**. Rio Claro: [s.n.]. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista. 2006

LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M.I.M. (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LUNARDI, Márcia Lise. **Medicalização, Reabilitação, Normalização: Uma Política De Educação Especial**. Educação Especial – GT15 – UFRGS – CAPES. 25<sup>a</sup> Reunião Anual. 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/tp251.htm#gt15> acessado em 23 de maio de 2023. 2002.

LOMBARDI, José Claudinei. **História e historiografia da educação no brasil**. Conferência apresentada no III Colóquio do Museu Pedagógico, 17/11/2003, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista – BA. Disponível em [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4746/art4\\_14.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4746/art4_14.pdf). Acessado em 09 de abril de 2022. 2003

MARTINS, Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade. **Lamparina para cegos: literatura acessível na Amazônia**, 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém – Pará, 2016.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do Século XXI** / Lúcia de Araújo Ramos Martins. – Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

MARCEDO, Roberto Sidnei. **Currículo campo, conceito e pesquisa**. Rio de Janeiro/Petrópolis: Vozes, 7<sup>a</sup> edição, 2017.

MAZZOTTA, M. J. S. (2011). **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez. 2011.

MEIRELLES, Juliana G.. **A família real no Brasil: política e cotidiano (1808-1821)** [online]. São Bernardo do Campo: Editora UFABC, 2015, 91 p. ISBN: 978-85-68576-96-0. <https://doi.org/10.7476/9788568576960>. 2015.

MELLO, Humberto; MACHADO, Sídio. A formação histórica da educação para cegos no Brasil: uma análise contextualizada das leis do Império à República. **Anais PUC**. Disponível: <https://editora.pucrs.br/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-1/completo-2.pdf> Acessado em 20 de jun. de 2017.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **Educação Especial no Brasil**: desenvolvimento histórico. Cadernos de História da Educação – n. 7. 2008. Recuperado de <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento científico: pesquisa Qualitativa em saúde. 2ª edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. **Canto Orfeônico**: os ideais cantados do estado novo. Travessias, Cascavel, v. 2, n. 1, p. e2844, 2008. Disponível em: <https://e.revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2844>. Acesso em: 31 jul. 2023. 2008.

MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In. Currículo, cultura e sociedade. Org., Antônio Flavio Moreira; Tomaz Tadeu.

NASCIMENTO, Lourival Ferreira do. **Representações Sociais e Inclusão Escolar**: Jovens com Cegueira Tateando o Futuro. 2020. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Navegando na história da educação brasileira. Campinas, UNICAMP. **Projeto “20 anos do HISTEDBR”**. Disponível em: [https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_imperial\\_intro.html#\\_ftn1](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html#_ftn1). 2006. Acessado em 20 de jul. 2022. 2006.

NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. **O aluno cego: preconceitos e potencialidades**. Psicologia Escolar e Educacional [online]. 2010, v. 14, n. 1 [Acessado 14 junho 2022], pp. 55-64. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S141385572010000100006>>. Epub 19 Out 2010. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100006>. 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Educação Especial, Direitos Humanos e Cidadania**. In. Educação especial: cidadania, memória, história / Organização de Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes. <https://paginas.uepa.br/eduepa/wp-content/uploads/2019/06/LIVRO-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL-31-01-2018.pdf> – Acessado em 20 de jun. de 2022. Belém: EDUEPA, 2017.

PADILHA, L. M. de L.; NASCIMENTO, M. I. M. A pesquisa histórica e a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 66, p. 123–134, 2016. DOI: 10.20396/rho.v15i66.8643706. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643706>. Acesso em: 20 jun. 2022. 2016

PARÁ. **Diário oficial do Estado do Pará**. Ano LXIX – 66º 17.4881953. Belém - 12 de dezembro de 1953.

PARÁ. **Projeto Político Pedagógico da UEES José Álvares de Azevedo**. Belém: 2017.

PARÁ. Secretaria do Estado de Assembleia Legislativa do Estado do Pará. **Projeto de Lei nº 1.400 de 31 de outubro de 1956**. Dá denominação e cria no Quadro Único do funcionalismo civil do Estado, cargos na Escola de Cegos do Pará. 1956.

PARÁ. Secretário de Estado de Educação e Saúde Pública. **Decreto n. 235, de 26 de março de 1931: dá nova organização ao ensino primário do Estado do Pará**. Disponível em: <http://obrasraras.fcp.pa.gov.br/decreto-n-235-de-26-de-marco-de-1931-da-nova-organizacao-ao-ensino-primario-do-estado/>. Acessado em 05 de maio de 2023.

PASINATO, Darciel. Educação no Período Populista Brasileiro (1945-1964). **Revista dos Pós-Graduandos em História da UPF**, Passo Fundo, v. 12, n. 1, 2013. Disponível em: <file:///E:/coletânea 1- disc acadêmico/3647-12494-1-PB (1).pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022. 2013

PEREIRA, M. I. S. **Luz e cidadania: a história do Instituto José Álvares de Azevedo**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Colegiado de História, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

PICCOLO, Gustavo Martins. **O Lugar da Pessoa com Deficiência na História: Uma Narrativa ao Averso da Lógica Ordinária**. 1ª edição, Curitiba Appris Editora: 2022.

PLATT, Adreana Dulcina. **O constructo conceitual de normalidade / anormalidade** (ou da adequação social). *Quaestio*, Sorocaba, SP, v.16, n.1, p. 25-54, maio 2014. Disponível em <file:///C:/Users/User/Downloads/1952-Texto%20original-3434-3518-10-20140610.pdf> Acessado em 21 de fevereiro de 2023. 2014.

ROLDÃO, MDC; ALMEIDA, S. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação. 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v.1, n. set., p. 1-5. 2000. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/lancamentos/histedbr-line-v-setembro2000-n-1-2000>. Acessado: 2023/07/12. 2000.

SAVIANI, Demeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XIX**. 2.ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados. 2014a.

SAVIANI, Demeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado da educação do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados. 2014b.

SAVIANI, Dermeval. **História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário**. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, v. 10, n. Especial, p. 147-167, 2008. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v10i0.1356>. 2008

SAVIANI, Dermeval. **Breves Considerações Sobre Fontes Para A História Da educação.** Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4913/art5\\_22e.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4913/art5_22e.pdf). Acessado em 20 de junho de 2022. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2006.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Campinas, UNICAMP. **Projeto “20 anos do HISTEDBR”**. <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando>. 2006.

SAVIANI, D.. **As Concepções Pedagógicas Na História Da Educação Brasileira.** o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4430725/mod\\_resource/content/1/3%20-%20D\\_Saviani\\_Concep\\_Pedag\\_Hist\\_Educ\\_Brasil\\_2005.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4430725/mod_resource/content/1/3%20-%20D_Saviani_Concep_Pedag_Hist_Educ_Brasil_2005.pdf) . Acessado: 2023/07/12. 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo.** Miguel González Arroyo Alexandre Salvaterra (Tradutor). Penso; 1ª edição. 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo uma reflexão sobre a prática.** Ernani F. da F. Rosa (Tradutor). Porto Alegre: Artmed 3ª edição. 2000.

SANTOS, Lucíola Licínio; PARAISO, Marluicy Alves. **O currículo como campo de luta.** Presença Pedagógica. v. 2, n. 7, p. 33-39, jan./fev.1996.

SOARES, Aurélio Silva. **O pedagogo e a organização do trabalho pedagógico.** Curitiba: Inter-saberes, 2014.

SURH, Inge Renate Frose. **Teorias do Conhecimento Pedagógico.** Curitiba: Inter-saberes, 2012.

SCHLUNZEN JÚNIOR, Klaus; HERNANDES, Renata Benisterro. **As dimensões do não ver:** Formação continuada de educadores e a profissionalização das pessoas com deficiência visual. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ZOTTI, Solange Aparecida. **SOCIEDADE, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: DOS Jesuítas aos anos de 1980.** Campinas, SP; Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

## APÊNDICES

## APÊNDICE I – ROTEIRO TEMÁTICO DE ENTREVISTA NÃO ESTRUTURADA COM EX-ALUNOS DO INSTITUTO JOSÉ ALVARES DE AZEVEDO DO PERÍODO DE 1955 A 1962



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA  
**APÊNDICE I – ROTEIRO TEMÁTICO DE ENTREVISTA NÃO  
ESTRUTURADA COM EX-ALUNOS DO INSTITUTO JOSÉ ALVARES DE  
AZEVEDO DO PERÍODO DE 1955 A 1962**

**OBJETIVO:** Identificar as configurações pedagógicas e os conhecimentos que foram selecionados para compor o currículo prescrito do curso ofertado no Instituto José Alvares de Azevedo no período da institucionalização da educação da pessoa cega no Pará.

### DADOS PESSOAIS

- Nome:
- Idade:
- Data de nascimento:
- Endereço:
- Nível de escolaridade:
- Curso:

### ESCOLARIZAÇÃO NO INSTITUTO JOSÉ ALVARES DE AZEVEDO

- Início da escolarização no Instituto;
- Lembranças importantes sobre o Instituto;
- Atividades realizadas no cotidiano escolar;
- Principais dificuldades encontradas no contexto escolar;
- Recursos pedagógicos para auxiliar na aprendizagem;
- Séries estudadas;
- Organização da escola;
- Relação professor-aluno-conhecimento;
- Avaliação;
- Ensino Primário (Disciplinas estudadas);
- Ensino de Música (Aulas de música);
- Ensino Tecnológico (Atividades práticas);

## APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

O Senhor (a) foi selecionado e está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada – **O currículo prescrito para o Instituto José Álvares de Azevedo no período da institucionalização da educação da pessoa cega no Pará**. Que tem como objetivo analisar o currículo que foi prescrito para a educação da pessoa cega no Instituto José Álvares de Azevedo quando da sua criação. O presente estudo está baseado em uma abordagem qualitativa.

A técnica de coleta de dados é a Entrevista aberta. A pesquisa terá como sujeito da entrevista, alguns dos primeiros alunos do Instituto José Álvares de Azevedo (1953-1962). As informações referentes aos sujeitos de pesquisa serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas, mantendo o anonimato das identidades dos participantes da pesquisa.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento o senhor (a) poderá recusar-se a participar de qualquer atividade ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Essa recusa não trará nenhum prejuízo na sua relação com o pesquisador ou com a instituição. A entrevista será previamente agendada, sendo gravada em áudios a entrevista para transcrição. Você não terá nenhum custo ou quaisquer benefícios financeiros. O benefício relacionado à sua participação consiste em favorecer a compreensão em torno das contribuições do Instituto José Álvares de Azevedo no processo de escolarização do aluno cego na educação especializada, desvelando as configurações pedagógicas adotadas e os conhecimentos que foram selecionados para compor o currículo prescrito para o curso ofertado no Instituto José Álvares de Azevedo quando da sua criação.

Contudo, conforme a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 da CONEP, ao tratar sobre os riscos e benefícios, cita que toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados. Os potenciais riscos e o incômodo que esta pesquisa pode acarretar são risco de constrangimento durante uma entrevista ou uma observação; risco de dano emocional, risco social, risco de identificação indireta devido o número restrito de participantes, e cansaço ou aborrecimento ao responder as perguntas, ou possíveis constrangimentos, etc. Podem ocorrer possíveis riscos coletivos, no caso de ocorrerem possíveis questionamentos dos funcionários, alunos e demais participantes da comunidade do Instituto José Álvares de Azevedo no Pará.

Os métodos utilizados para reduzir esses riscos na pesquisa, serão realizados por meio do anonimato e confidencialidade dos participantes das entrevistas, isto é, em nenhum momento será divulgado o nome do participante em qualquer fase do estudo. As entrevistas serão gravadas em áudio e serão armazenadas de forma anônima em um drive pessoal, os

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos - CEP  
Instituto de Ciências da Saúde - ICS  
Universidade Federal do Pará - UFPA

Rua Augusto Corrêa, nº 01, Campus do Guamá. UFPA, Faculdade de Enfermagem do ICS, sala 13, 2º andar,  
CEP: 66.075-110, Belém-Pará. Tel: 3201-7735. E-mail: cepccs@ufpa.br4



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

entrevistados escolheram o local e o horário da entrevista. Para evitar possíveis vazamentos os entrevistados serão citados na pesquisa com nomes fictícios.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sobre a sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha  
(Orientador)

Cel: E-mail:

Hellen Cristina Olimpia de Oliveira  
Mestranda PPEB/UFPA

Cel: E-mail:

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e aceito participar no estudo proposto, sabendo que poderei cancelar minha participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Belém \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

Participante da Pesquisa: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos - CEP  
Instituto de Ciências da Saúde - ICS  
Universidade Federal do Pará - UFPA  
Rua Augusto Corrêa, nº 01, Campus do Guamá. UFPA, Faculdade de Enfermagem do ICS, sala 13, 2º andar,  
CEP: 66.075-110, Belém-Pará. Tel: 3201-7735. E-mail: cepccs@ufpa.br4

### **APÊNDICE III – ENTREVISTA NÃO ESTRUTURADA OU ENTREVISTA ABERTA COM EX-ALUNAS DO INSTITUTO JOSÉ ALVARES DE AZEVEDO DO PERÍODO DE 1955 A 1962**

#### Entrevista Aluna 1 (Cravo)

Sra. Cravo, nascida em 22 de novembro de 1942. Comecei a estudar no Instituto José Alves de Azevedo em 1957, com 15 anos. E tinha muita vontade de estudar para aprender a ler e escrever, mas não poderia estudar na escolar normal. Apesar de não ser muito esclarecida tinha o desejo de estudar e aprender como as outras pessoas, de aprender a ler e escrever só que não tinha ideia de como cego poderia adquirir a leitura e a escrita. A Escola era meu mundo, lá gostava de conviver com meus amigos, de conversar com meus contemporâneos o Raimundo Lucas, a Nazaré Lucas, a Raimunda Lucas, a Odete, o Orlando, a Fátima, a Maria José, e outros. No início, a nossa escola ficava no salão nobre da escola Lauro Sodré. Para ajudar as professoras especializadas a inspetora Julieta se propôs a aprender o Braile para auxiliar na turma. Com o passar dos anos a quantidade de professores foi aumentando. A escola era organizada por séries da 1ª série à 5ª série. Ao chegar na escola fomos alfabetizadas em braile então aprendemos a ler e a escrever. A dona Juliette nos ensinava trabalhos manuais como pregar botões, fazer tapete e vários tipos de artesanatos como porta copo, inclusive, auxiliou no processo de alfabetização em braile. Todas as atividades da escola eram orientadas pela Seduc, a diferença estava na nossa alfabetização que era realizada em braile. Também estudávamos disciplinas como português, matemática, Geografia, história, conhecimentos gerais e música. E os conteúdos dessas disciplinas eram organizados por séries, também tínhamos as atividades de vida diária que eram específicas do instituto, onde aprendemos atividades para desenvolver no cotidiano como atividades domésticas e coisas práticas do dia a dia, essas atividades me faziam sentir mais independente. As professoras achavam o Raimundo Lucas inteligente pela facilidade em aprender os conteúdos das disciplinas, em um curto período passou de série, porque ele foi alfabetizado primeiro, depois eu fui alfabetizada passei para o primeiro ano, depois o segundo, terceiro, quarto e quinto. Depois que concluí a escola de cegos (ensino primário) fiz o exame de admissão para ginásial na escola comum. Enquanto ainda estava cursando o ensino primário no instituto, já havia pessoas que já tinham conseguido entrar no ensino regular, na escola normal com os outros alunos. Depois que eu terminei a quinta série, fiz o exame de admissão e passei no Magalhães Barata, fiz a admissão junto com a Odete, e a Nazaré e fomos aprovadas. Era difícil porque a admissão era um vestibular que tinha português, matemática, história, Geografia e ciências cinco matérias. No Magalhães Barata copiava minhas matérias com reglete, gostava de ter toda a matéria copiada para estudar e me preparar para as provas.

Na escola Álvares de Azevedo, só estudávamos até a quinta série, só conseguíamos prosseguir nos estudos se realizássemos o exame de admissão para entrar na escola regular. Estudei no Instituto José Álvares de Azevedo da primeira até a quinta série, e terminei ensino primário, eu nunca tive um gravador para estudar, e nenhuma máquina Braille. A minha matéria era toda copiada com reglete, e depois que terminei o primário, fui estudar no Magalhães Barata e Paes de Carvalho. Quando estava estudando na escola regular ainda continuava participando das atividades da Escola de Cegos no contraturno, continuava vinculada ao Álvaro de Azevedo, e a Escola de Cegos assessorava os alunos nas escolas regulares por meio dos professores itinerantes. No Álvares de Azevedo utilizávamos cadernos e livros adaptados para escrever em braile. Os livros eram adaptados pelas professoras por meio da transcrição dos textos para o Braille para nossa leitura. As atividades também eram transcritas em Braille, nós respondíamos as Atividades em Braille por meio do reglete. No Álvaro de Azevedo, existia uma biblioteca com livros em Braille, os livros eram muito velhos, mas nos auxiliava para a leitura do conteúdo das disciplinas em braile. A escola não recebia livros para todos os alunos, mas as professoras adaptavam os conteúdos em braile para nossa leitura. Sempre realizava pesquisa nos livros antigos da biblioteca para estudar as matérias. Não tinha livros em mãos para acompanhar a matéria do professor, mas estudava na biblioteca os livros em braile. Nós fazíamos provas, trabalhos e deveres de casa igual nas outras escolas, as professoras ministravam aula igual nas outras escolas. Tínhamos uma sala ampla, ficávamos sentados nas carteiras e cada professora tinha sua mesa. A diferença estava no ensino do alfabeto em braile. O dia a dia na escola era assim, a professora tinha responsabilidade de ensinar todas as matérias para a sua turma. Apesar de todos estarem na mesma sala. Entrávamos às 7h30, tínhamos um intervalo onde poderíamos lanche no refeitório do Lauro Sodré, e às 11h voltávamos para casa. No intervalo para o lanche no refeitório do Lauro Sodré conversávamos entre nós, as atividades escolares eram separadas, mas o coral do IJAA era convidado para cantar nas festas. No Lauro Sodré, o instituto Álvaro de Azevedo funcionava em uma única sala, todos os alunos estudavam juntos. Mesmo cursando séries diferentes, as professoras organizavam as aulas e as atividades de acordo com a série de cada aluno, e cada professora era responsável por uma série. Os alunos eram alfabetizados em Braille, e os que apresentavam baixa visão também eram alfabetizados com letra cursiva ampliada. Na Escola de cegos tínhamos uma única sala com mesas e carteiras, a turma era dividida por série e cada professor tinha sua mesa e era responsável pelos alunos daquela série, cada série tinha o seu professor, as atividades que tinha mais afinidade era

Português e História. As atividades e provas eram transcritas em Braille, e respondidas em braille pelos alunos, os que tinham baixa visão poderiam realizar suas atividades com letra ampliada. Nós tínhamos aula de música com o professor Joel Pereira, as aulas de música eram obrigatórias. As aulas de violão eram para aqueles que queriam aprender, até tentei aprender, mas com meus dedos doíam parei. Quando estudava no instituto, a escola já trabalhava com o conjunto de reglete para a escrita Braille. Para as aulas de matemática, para que nós viéssemos resolver os problemas matemáticos, nós utilizávamos o Cubaritmio. Tínhamos materiais adaptados em braille produzidos pelas professoras especializadas, eram adaptadas por meio da máquina braille, elas também adaptavam nossas provas e atividades diárias, assim como os conteúdos para a nossa leitura. No período em que estudávamos no prédio do Lauro Sodré Ainda não tínhamos atividades à tarde, nós realizávamos todas as atividades como as disciplinas e as aulas de música no período da manhã. Com horários específicos.

## APÊNDICE IV - ENTREVISTA NÃO ESTRUTURADA OU ENTREVISTA ABERTA COM EX-ALUNAS DO INSTITUTO JOSÉ ALVARES DE AZEVEDO DO PERÍODO DE 1955 A 1962

### Entrevista Aluna 2 (Rosa)

Sra. Rosa, nascida em 23 de março de 1939. Quando iniciei os estudos no Instituto José Alvares de Azevedo já tinha mais de 20 anos, nesta época a escola de cegos estava funcionando no prédio da Escola Lauro Sodré, nesta escola fui alfabetizada por meio do Braille, foi uma época boa pois fiz vários amigos. No início não quis estudar no colégio, queria estudar em uma escola normal como as outras pessoas, somente depois de alguns meses decidi estudar no Instituto. Estudei na escola da 1ª série até a 5ª série, a escola tinha disciplinas como português, matemática, história, geografia, ciências e música. Neste período, ainda não havia atividades no contraturno para os alunos, pois realizávamos todas as atividades no horário da manhã. Entramos na Escola de cegos por meio da professora Nazaré Nascimento e professora Adiles Monteiro que foram realizar uma especialização no Rio de Janeiro e depois que retornaram fundaram a escola de cegos, e como precisavam procurar alunos para a escola convidaram meus irmãos e eu para estudar. Viemos estudar no instituto, e essa foi uma iniciativa que mudou nossas vidas. Como a escola não tinha um prédio próprio, elas conseguiram autorização para ministrar as aulas no salão nobre da escola Lauro Sodré. No prédio as professoras conseguiram uma sala ampla para ministrar as aulas, no intervalo nós nos juntávamos no refeitório do Lauro Sodré. As professoras especialistas fizeram uma especialização sobre o sistema Braille e ministravam as aulas de língua portuguesa utilizando esse sistema para nos alfabetizar. As atividades de leitura de língua portuguesa, matemática, história, Geografia, ciências e música eram adaptadas em braille. Nas aulas de matemática, utilizávamos o Cubarritmo para o ensino de matemática Braille. Os conteúdos sempre que necessário eram adaptados em Braille para a leitura de textos como português, matemática, história, geografia, ciências. As atividades que realizávamos em sala eram transcritas em Braille e resolvíamos por meio da escrita em braille com reglete de mesa. As professoras adaptavam os assuntos, conteúdos e atividades transcrevendo por meio da máquina de Braille para os alunos, o que era importante para acompanharmos os conteúdos das disciplinas, elas também ditavam as atividades para que escrevêssemos com a reglete de mesa no caderno. O Cubarritmo era utilizado como recurso pedagógico para que nós viéssemos estudar matemática em Braille. Os alunos não recebiam livros em tinta nem em Braille, então as professoras adaptavam os conteúdos das disciplinas na máquina de braille para entregar para nós. As aulas ocorriam das 7h30 às 11h, no intervalo lanchamos no refeitório. O professor Joel Pereira ministrava as aulas de música, sendo uma aula

obrigatório todos tinham de participar, mas as aulas de violão eram opcionais para aqueles alunos que se interessavam em aprender a tocar. Utilizávamos os livros e cadernos adaptados em Braile, as professoras passavam tarefas para nós realizarmos em casa e respondíamos em Braile com a reglete. No início havia poucos alunos e as professoras ministravam aulas em grupo para todos. Mas depois alguns alunos foram subindo de série, então cada professora ficava responsável pela sua série e pela preparação dos conteúdos adaptados para seus alunos. As professoras Nazaré Nascimento, Adiles Monteiro e a Elma França ministravam todas as disciplinas para as suas turmas, e apesar de estarem em uma única sala era organizada por séries. As professoras se organizavam para ministrar as disciplinas por séries se responsabilizando com os conteúdos e disciplinas que deverião ministrar para cada aluno, os alunos eram alfabetizados em braile tantos alunos cegos quantos que apresentavam baixa visão, os alunos que apresentavam baixa visão eram alfabetizados com letra ampliada, a escola seguia as orientações curriculares da Seduc. No IJAA aprendi a assinar meu nome em letra cursiva. As aulas eram tradicionais, assim como nas outras escolas, a professora explicava o assunto e depois corrigia as atividades feitas por nós, algumas vezes contávamos com a ajuda de nossos amigos da classe e realizando as atividades em grupo. No ensino primário o papel que utilizamos para a escrita com reglete era mais espesso para que conseguíssemos realizar a leitura em alto relevo. Quando entrei na escola tinha a expectativa de conseguir o melhor desempenho, logo quando meus irmãos entraram na escola de cegos, eu relutei em entrar então fui a última a entrar na escola. Quando conclui meu curso primário a escola de cegos ainda estava ocupando a sala do Lauro Sodré, após a conclusão decidi fazer o processo seletivo para entrar no ginásio, e felizmente fui aprovada e entrei na escola Magalhães Barata. No curso ginásio, ainda tinham o auxílio dos professores do Álvaro de Azevedo, que trabalhavam de forma itinerante nas escolas em que nós estudávamos. Sempre tive muita força de vontade e disciplina para estudar no instituto, apesar de algumas vezes ficar em ‘segunda época’ (o que atualmente chamamos de recuperação) nas disciplinas, principalmente em matemática, sempre busquei me esforçar para passar e superar minhas dificuldades. Depois que fui alfabetizada, me senti mais útil para ajudar em casa, nos trabalhos domésticos e tive autonomia para viver. A escola de cegos foi uma conquista para nós, além das disciplinas estudadas, também tínhamos aulas de música com o professor Joel Pereira. O professor Joel ministrava aulas de música para nós durante o período da manhã, essas aulas eram obrigatórias, ele também ensinava a tocar violão para aquelas que se interessavam em aprender. Nas disciplinas e aula de música éramos

avaliados por meio de provas e trabalhos escritos em Braille. Gostava muito de ciências e português. A escola de cegos oferecia um suporte depois para nós entramos na escola regular, adaptando as provas e algumas atividades por meio dos professores itinerantes, e no contraturno realizávamos as atividades da escola de cegos. Depois que me formei voltei ao Instituto Álvares de Azevedo como professora alfabetizadora.

## APÊNDICE V - ENTREVISTA NÃO ESTRUTURADA OU ENTREVISTA ABERTA COM EX-ALUNAS DO INSTITUTO JOSÉ ALVARES DE AZEVEDO DO PERÍODO DE 1955 A 1962

### Entrevista Aluna 3 (Tulipa)

Sra. Tulipa, nascida em 03 de março de 1938. Comecei a estudar no Instituto Álvaro de Azevedo, em 1957, nas primeiras turmas do instituto, as professoras que foram fazer especialização vieram na nossa casa para nos convidar para estudar na escola de cegos. Minhas expectativas para entrar na escola estavam em aprender a ler, escrever e ser mais independente. Nesta escola concluí o ensino primário, e depois fui aprovada na seleção para fazer o segundo grau, o ginásial foi um período que trouxe grande amadurecimento para mim, hoje entro e saio em qualquer lugar e consigo interagir com as pessoas de forma natural. Gosto muito de aprender, e a principal lembrança da escola era a oportunidade de ir para a escola, encontrar com meus colegas e conhecer novas coisas. Tudo o que conseguia aprender na escola foi muito importante, gostava de aprender a ler e a escrever em Braille. Todos os conhecimentos adquiridos foram muito importantes, foi o melhor tempo da minha vida. Foi o tempo em que estudei com todo mundo. Gostava muito das festas que a escola organizava, principalmente do final de ano, era uma alegria quando passava de ano. As aulas de música eram obrigatórias e ministradas pelo professor Joel Pereira, ele ensinava canto e violão e eram aulas teóricas e práticas (canto e violão). A aula de música era obrigatória, mas, aprender a tocar violão era opcional, somente para aqueles que quisessem aprender. Na escola de cegos a professora ministrava disciplinas como português, matemática, história, Geografia e ciências essas eram disciplinas Obrigatórias, assim como as aulas de música. Os professores nos avaliavam com provas adaptadas em braille, também levávamos dever de casa que respondíamos com a reglete. As professoras também adaptavam os conteúdos para a leitura em braille, faziam essa adaptação com as atividades que fazíamos em sala. As atividades do dia a dia, também eram adaptadas em Braille para nossa leitura. Meu processo de alfabetização em braille foi tranquilo, sempre me esforcei bastante para aprender, e assim que chegava em casa estudava novamente a disciplina do dia, porque gostava de passar de ano. Na alfabetização aprendi a ler as letras em alto relevo, o que era fascinante, antes de entrar na escola pensava sobre como o cego conseguiria aprender a ler e a escrever. Então quando comecei a aprender as letras e junções silábicas das palavras até ser alfabetizada foi uma grande conquista para mim. Como já entrei no colégio adulta depois 20 anos, era muito responsável com as atividades da escola. Depois que fiz o processo de admissão conseguir ser aprovada no ginásial do Magalhães Barata, e fiquei estudando até o segundo grau. Mas ainda continuei participando das atividades no contraturno no Álvares de

Azevedo, e também a escola sempre enviava os professores itinerantes para nos auxiliarem na escola regular, traduzindo as provas e fazendo outras atividades. Quando estudava gostava de matemática, história, Geografia. Realizava todas as provas e trabalhos, e fazia o meu dever de casa com muito empenho e dedicação, quando chegava na escola levava para professora corrigir. As provas eram adaptadas em Braille pelas professoras e respondidas em Braille por meio reglete. Na escola de cegos entrávamos às 7h30, depois um intervalo, voltávamos para a sala de aula e saímos às 11h. Na escrita utilizava somente a reglete para a escrita Braille para tudo, e foi assim durante toda a nossa alfabetização. Usava o Cubaritmo para aprender matemática em Braille, era muito interessante, era bom para aprendermos a responder os cálculos matemáticos, os quadradinhos que vinham dentro do Cubaritmo mostravam os números em Braille. As atividades que eram diferentes das escolas comuns era a leitura e escrita em Braille e as aulas de músicas. Eu sempre busquei superar minhas dificuldades, estudei na escola de cegos da 1ª até a 5ª série, e foi um período de bastante crescimento e aprendizagem. Depois que fui estudar no Magalhães Barata, também me dediquei, e entregava todas as minhas atividades. As atividades na escola regular eram adaptadas pelos professores itinerantes. E mesmo estudando na escola normal, frequentava o Instituto José Álvares de Azevedo no contraturno para realizar as atividades da escola especializada.

## **ANEXOS**

ANEXO A - Diário Oficial do Estado do Pará de 12 de dezembro de 1953



ESTADOS UNIDOS DO BRASIL

Diário Oficial

DO ESTADO DO PARÁ

ORDEM E PROGRESSO

ANO LXII - 66.º DA REPUBLICA - N. 17.488

BELEM - SABADO, 12 DE DEZEMBRO DE 1953

DECRETO N. 1.388 - DE 7 DE DEZEMBRO DE 1953

Transforma em escolas reunidas as atuais escolas isoladas que funcionam na povoação Carandubá, distrito do Mosquito, Município da Capital.

O Governador do Estado do Pará, usando das atribuições que lhe confere o art. 42, item I da Constituição Política Estadual, e atendendo a proposta da Secretaria de Estado de Educação e Cultura.

DECRETA: Art. 1.º Ficam transformadas em escolas reunidas as atuais escolas isoladas que funcionam na povoação Carandubá, distrito do Mosquito, Município da Capital, nos termos do art. 51, item II do Regulamento do Ensino Primário.

Art. 2.º Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio do Governo do Estado do Pará, 7 de dezembro de 1953.

Gal. Div. ALEXANDRE ZACARIAS Governador do Estado José Cavalcante Filho Respondendo pelo Expediente da Secretaria de Estado de Educação e Cultura

DECRETO N. 1.389 - DE 7 DE DEZEMBRO DE 1953

Transforma em escolas reunidas as atuais escolas isoladas do lugar Maracajá, subúrbio da Vila do Mosquito, Município de Belém.

O Governador do Estado do Pará, usando das atribuições que lhe confere o art. 42, item I da Constituição Política Estadual, e atendendo a proposta da Secretaria de Estado de Educação e Cultura.

DECRETA: Art. 1.º Ficam transformadas em escolas reunidas as atuais escolas isoladas do lugar Maracajá, subúrbio da Vila do Mosquito, Município de Belém, nos termos do art. 51, item II do Regulamento do Ensino Primário.

Art. 2.º Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio do Governo do Estado do Pará, 7 de dezembro de 1953.

Gal. Div. ALEXANDRE ZACARIAS Governador do Estado José Cavalcante Filho Respondendo pelo Expediente da Secretaria de Estado de Educação e Cultura

DECRETO N. 1.390 - DE 7 DE DEZEMBRO DE 1953

Cria duas (2) escolas para cegos, nesta Capital.

O Governador do Estado do Pará, usando das atribuições que lhe confere o art. 42, item I da Constituição Política Estadual, e atendendo a proposta da Secretaria de Estado de Educação e Cultura.

ATOS DO PODER EXECUTIVO

DECRETA:

Art. 1.º Ficam criadas duas (2) escolas para cegos, nesta Capital, as quais serão instaladas em fevereiro do próximo ano.

Art. 2.º As escolas mencionadas serão providas pelas professoras que fizeram o curso no Instituto Benjamin Constant na Capital Federal.

Art. 3.º Revogam-se as disposições em contrário. Palácio do Governo do Estado do Pará, 7 de dezembro de 1953.

Gal. Div. ALEXANDRE ZACARIAS Governador do Estado José Cavalcante Filho Respondendo pelo Expediente da Secretaria de Estado de Educação e Cultura

SECRETARIA DE ESTADO DO INTERIOR E JUSTICA

Despachos proferidos pelo Exmo. Sr. General Governador do Estado com o Sr. Dr. Secretário do Interior e Justiça

Em 4-12-53

Ofícios: N. 160, da Polícia Militar, expediente já informado pela S. E. F., sobre o pedido de reestruturação de vencimentos da P. M. - Ao Sr. Secretário de Economia e Finanças, para considerar o assunto quando se tratar do aumento de vencimentos ao Funcionalismo Público do Estado.

Em 9-12-53 N. 1028, da Assembléia Legislativa, expediente versando sobre o ofício n. 179/53-G-G - Cliente. Arquivem-se.

GABINETE DO SECRETARIO

Despachos proferidos pelo Sr. Dr. Loris Olympio Corrêa de Araújo, secretário do Interior e Justiça

Em 9-12-53

Petições: N. 0665, de Mario Ferreira de Sousa, comissário de polícia na Povoação de Boa Vista, no Município de Capanema, solicita exoneração do cargo - Exonerar.

N. 0686, de Moacir Fernandes da Silva, guarda civil, solicitando contagem de tempo - Ao D. P. N. 0687, de Teofilo Gonzaga, guarda civil, solicita contagem de tempo - Ao D. P.

Carta: N. 136, de Pedro dos Anjos Viana, investigador de Pensão, com exercício na 3ª Delegacia-Auxiliar, solicita aproveitamento no Quadro Permanente de Investigadores do D. E. S. P. - Diga, opinando, o Sr. Diretor do D. E. S. P.

Boletim: N. 267, do Departamento Estadual de Segurancas Públicas, servico para o dia 6-12-53 - Cliente. Arquivem-se.

Ofícios: N. 262, do Asilo D. Macedo Costa, remetendo a folha de pagamento, referente ao mês corrente - Remeta-se ao D. P.

Art. 1.º Remeta-se ao D. P. N. 118643, (42) (33) - 03530, do Ministério das Relações Exteriores, versando sobre o embarque de pedras ornamentais - Brasil - Colômbia - Junte-se ao expediente referido e volte a despacho.

N. 60, da Prefeitura Municipal de Itaipiranga, solicitando o pagamento de Cr\$ 80.000,00 cedidos à Coletoria Estadual daquela cidade - A consideração do Sr. Secretário de Economia e Finanças. N. 1073, da Assembléia Legislativa, solicitando seja fornecido ao Instituto Médico-Legal elementos necessários para os serviços do mesmo - Ao Diretor do D. E. S. P. para informar sobre o assunto, esclarecendo o que já foi feito com as providências determinadas pelo meu antecessor.

N. 525, do Tribunal de Justiça do Estado, requerendo o pagamento de ajuda de custo ao Bacharel Adalberto Chaves de Carvalho, nomeado Pretor de Igarapé-Açu - A S. E. F. com a solicitação de atendimento ao presente ofício.

N. 4279, do Instituto de Direito Público e Ciência Política - Rio de Janeiro, anexo o ofício n. 463, da I. Oficial, informando sobre o pedido de um exemplar das leis orgânicas dos municípios ou um exemplar do DIARIO OFICIAL - Responda-se informando que oportunamente será o pedido atendido, de vez que não existem folhetos disponíveis na ocasião e a impressão destes depende ainda da modificação por que está passando a Lei Orgânica referida.

N. 216, da Procuradoria Geral do Estado, apresentando o Dr. Moacir Guimarães Moraes - Agradeça-se. Sin, da Prefeitura Municipal de Belém, agradecendo ao Sr. Dr. Secretário do Interior e Justiça a comunicação de posse - Cliente. Arquivem-se.

N. 2273, da Diretoria Regional dos Correios e Telégrafos do

Pará, agradecendo a comunicação de posse - Cliente. Arquivem-se. N. 263, do Asilo D. Macedo Costa, encaminhando o boletim do movimento mensal, referente ao mês p. p. - Publique-se. A Imprensa Oficial.

Térmo de contrato celebrado no Asilo D. Macedo Costa, entre o Governo do Estado e Maria José Alves, para os serviços de Cozinha.

Ans 15 dias do mês de Junho de 1953, presentes no Gabinete da Superiora do Asilo D. Macedo Costa, Soror Ana Casilda Reis e Maria José Alves, acordaram o seguinte:

Cláusula primeira - O Governo do Estado do Pará resolve contratar de acordo com o Decreto-lei n. 3.618, de 2 de dezembro de 1949, Maria José Alves, daqui por diante denominada contratada, para os serviços de Cozinha do Asilo D. Macedo Costa.

Cláusula segunda - A contratada elege a cidade de Belém para seu domicílio legal, cujo foro será competente para dirimir as questões que se suscitarem na execução deste contrato.

Cláusula terceira - Como remuneração de seus serviços a contratada receberá o salário mensal de seiscentos e quarenta cruzeiros (Cr\$ 640,00).

Cláusula quarta - A duração do presente contrato será de trinta e um de dezembro de mil novecentos e cinquenta e três.

Cláusula quinta - A despesa com o pagamento da importância "Pessoal Variável", constante do Decreto-lei n. 594, de 2 de outubro de 1952.

Cláusula sexta - O presente contrato que foi aprovado pelo Exmo. Sr. Governador do Estado, poderá ser prorrogado ou renovado se as partes contratantes assim acordarem e rescindido a qualquer tempo, por iniciativa do Governo, se a contratada deixar de corresponder aos deveres de sua função ou não mais forem julgados necessários os seus serviços e por iniciativa da contratada se lhe convier, devendo, em qualquer caso, a parte que resolver a rescisão, notificar a outra com antecedência de trinta dias, findos os quais, será considerado rescindido o contrato, sem que lhe caiba qualquer pedido de indenização ou reclamação judicial ou extra-judicial. O presente está isento de selo proem porcional na forma da legislação em vigor, e para firmeza e validade do que fica estabelecido, lavrou-se este termo que, depois de lido e achado conforme, vai assinado pelas partes contratantes, já mencionadas, pelas

Diário Oficial SABADO 12 de Dezembro 1953

ANEXO B – Folha do Norte de 7 de janeiro de 1955

# "O CEGO NÃO É UM INUTIL"

Em visita às FOLHAS um paraense, aluno do Instituto "Benjamin Constant" — Apê-lo às autoridades e aos cegos de Belém

Recebemos, ontem a visita do jovem João Delduck Pinto Filho, aluno do Instituto "Benjamin Constant", do Rio de Janeiro, conceituado e moderno estabelecimento de ensino de cegos.

O visitante, que é paraense e filho de um nosso antigo companheiro de trabalho, João Delduck Pinto, fez-se acompanhar do jovem Nilson Alves de Assis e das jovens professoras Maria de Nazare Cristoforo Nascimento e Adiles Araçá Monteiro, as quais fizeram eficiente curso no Instituto "Benjamin Constant" e em Belém dirigem a "Es-

cola dos Cegos de Belém", mantida pelo Governo do Estado, com a cooperação daquele Instituto.

**O CEGO NÃO É UM INUTIL.**

João Delduck Pinto Filho que tem ótima conversação, contou-nos que ficou cego nos 21 anos de idade, indo para o sul do país, em tratamento e lá, não obtendo êxito, matriculou-se no Instituto "Benjamin Constant".

Nesse Instituto, declarou nos João Delduck Pinto, fez diversos cursos como de radiofonia, colônias, un-

palhação, de cadeira, massagem-terapia e cursa a terceira série ginasial de acordo com o método usado ali. Comenta o jovem João Delduck Filho, que o cego não é um inutil; dentro da profissão em que se especializou, ele é tão "capaz" quanto a um prostradamente normal.

**O CEGO E A MUSICA**

Diz-nos João que o cego tem grande facilidade para aprender musica e executá-la em variados instrumentos. O Instituto "Benjamin Constant" mantém um curso musical e os seus alunos não aprendem as musicas de ouvido, como pontualmente se diz, mas sim por meios do sistema Braille.

**OS DIVERSOS CURSOS DO INSTITUTO "BENJAMIN CONSTANT"**

Informou-nos ainda que o Instituto "Benjamin Constant", com os seus cem anos de existência, e o estabelecimento mais completo de ensino de cegos na América do Sul, mantendo diversos cursos, todos visando o ensino profissional. Assina é que diversos alunos do Instituto "Benjamin Constant" exercem atividades em diversos estabelecimentos comerciais, autarquias, departamentos atléticos, como massagistas, em fabricas de móveis, calçados, etc.

**...AINDA TEM ESPERANÇA DE RECUPERAR A VISÃO**



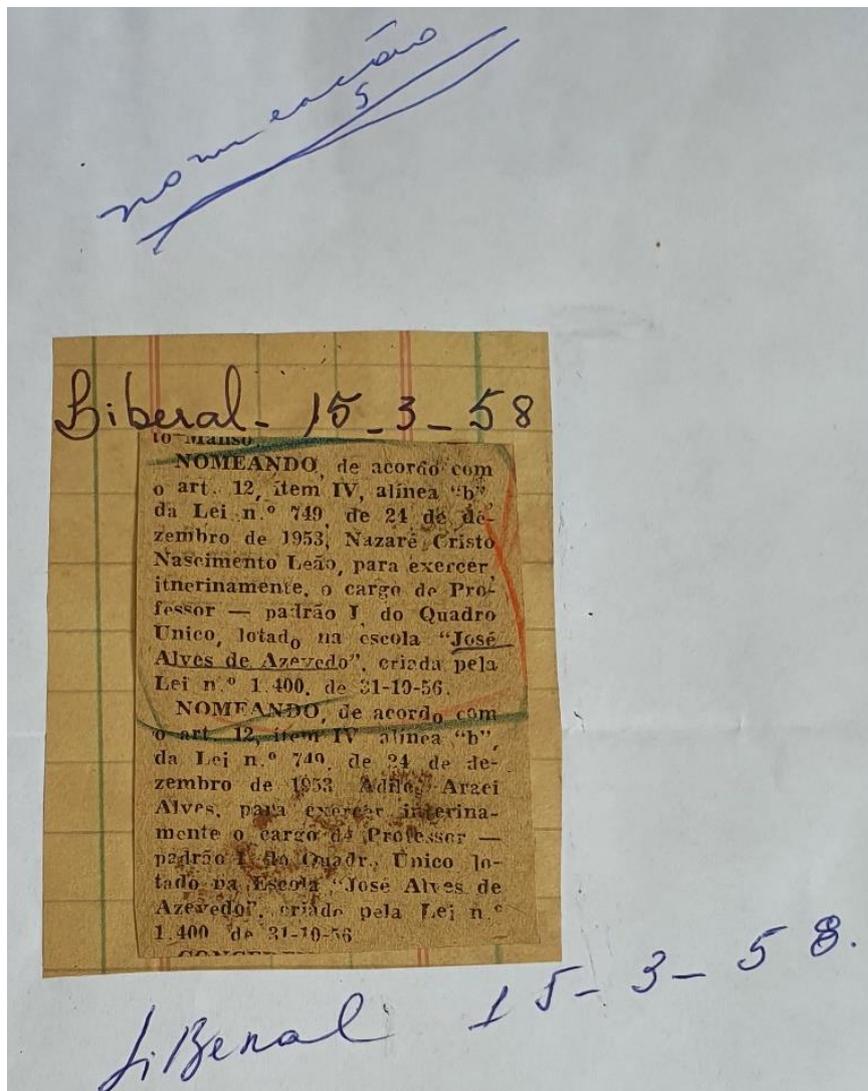
O jovem João Delduck Pinto Filho, quando de sua visita às FOLHAS, acompanhado das professoras Maria de Nazare e Adiles, e do sr. Nilson Assis

*Reportagem  
7/1/55*

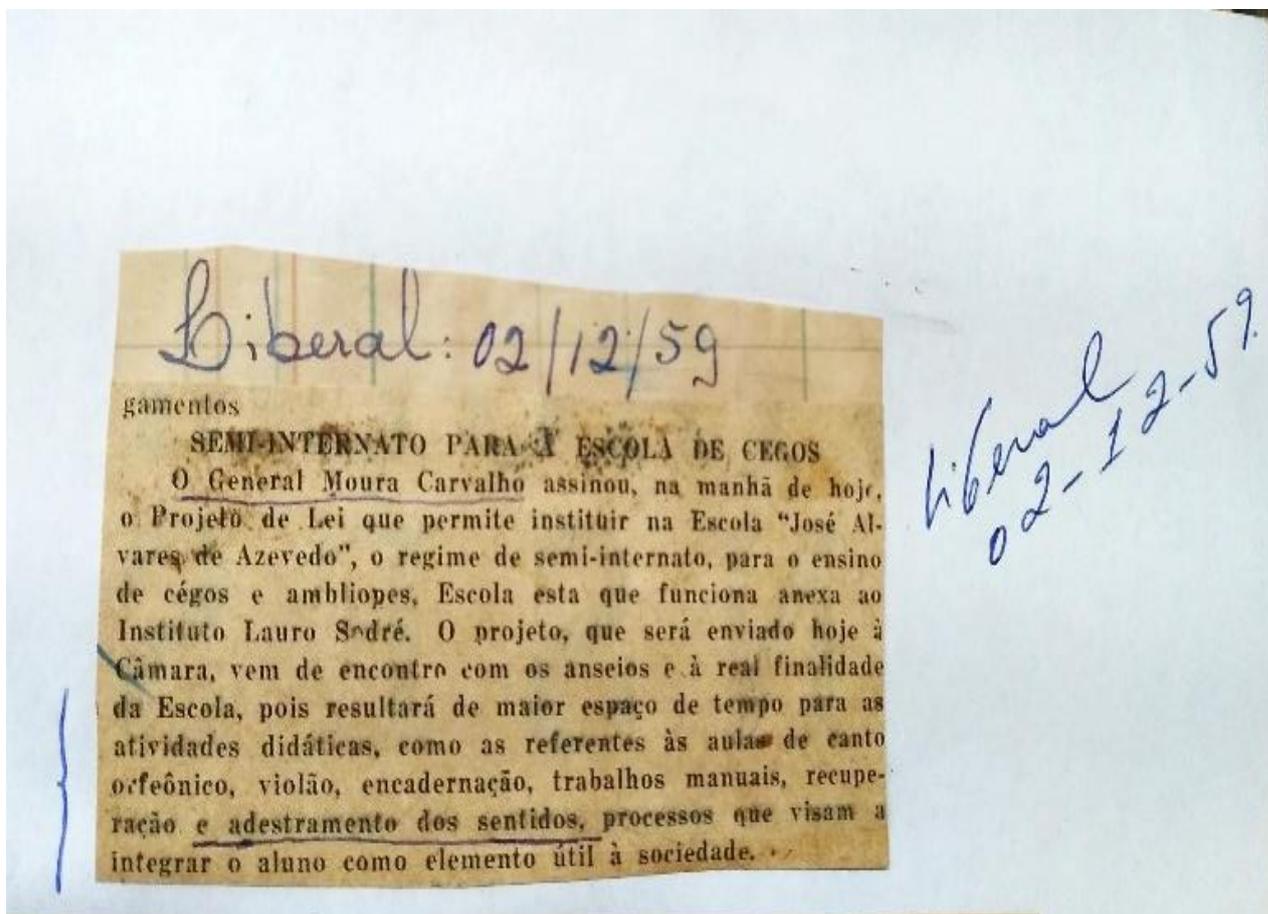
*(Handwritten mark)*



ANEXO D – O Liberal de 15 de março de 1958



## ANEXOS E - O Liberal de 02 de dezembro de 1959



## ANEXO F – Folha do Norte de 17 de setembro de 1960

Folha do N. Sábado, 17/9/60

## AIAS NOS TERRITÓRIOS



**DIA DO CEGO** — Os doze cegos que se acham matriculados na Escola “José Alves de Azevedo”, onde lhes é ministrada instrução especial, visando ao adestramento da atividade prática, viveram a manhã de ontem momentos de lazer e entretenimento, quando, reunidos no salão nobre do Instituto “Lauro Sodré”, estiveram promovendo uma festividade íntima de caráter litero-musical em comemoração ao Dia do Cego. Estiveram presentes ao ato diversas autoridades, entre as quais o Secretário de Educação, as professoras Nazaré Nascimento Leão, Joana Campos Freire e Helena França de Santana, orientadoras da escola, além de numerosos convidados. Durante a solenidade, foi cumprido variado programa com a participação efetiva dos cegos, sendo apresentados números de declamação, canto orfeônico, interpretações musicais e outros. Em seguida, foi inaugurada uma exposição de trabalhos manuais contendo artísticas peças de uso doméstico, executadas com rara perfeição e do mais fino acabamento, as quais bem refletiram o apurado senso tátil daqueles cegos. As fotos acima mostram aspectos da festa.

## ANEXO G – Folha Vespertina de 16 de setembro de 1960



ANEXO H – Folha do Norte de 14 de dezembro de 1961

*Folha do Norte 14-12-61*

## FESTA DE ENCERRAMENTO DO ANO LETIVO DA ESCOLA PARA CEGOS



Um numero de orfeon, vendo-se, ao violão, o prof. Joel Pereira.

Pela manhã de ontem, no Instituto Lauro Sodré, onde funciona a Escola "José Alvares de Azevedo", para cegos e amblíopes, teve lugar a festa de encerramento do presente ano letivo: A reunião foi aberta pela profa. Nazaré Leão, achando-se presentes além dos corpos docente e discente, autoridades, pais e familiares dos alunos. O programa cumprido entre os aplausos dos presentes foi o seguinte:

Saudação ao governador: "Doce canção de Natal" (canção), pelo orfeon da Escola; "A mestra" (poesia), Nazaré Lucas; "Aiuno antigo e novo" (diálogo), Maria Cristina Silva e Raimundo Lucas; "Moendo café" (solo de cavaquinho), Pedro Sardo; "Minha professora" (poesia), Maria José Nascimento; "Chegou Natal" (canção), pelo orfeon da Escola; entrega de certificado — Raimundo Lucas; "Noite de Natal" (poesia), Cristina B. Silva; entrega de prêmios; "Noite Feliz" (canção), pelo orfeon da Escola; e, Hino Nacional, pelos presentes.

### OS QUE CURSARAM A ESCOLA

Concluíram suas atividades estudantis na Escola "José Alvares de Azevedo" os seguintes alunos: Edimilson Siso, irmão Raimundo, Raimunda, Odete, Luzia e Nazaré Lucas, Leonor Moraes, Paulo Macedo, Maria Cristina Bezerra, Pedro Sardo, Manoel Bueres, Orlando Barros, Maria José e Ison Nascimento da Silva. O professor de orfeon dos mesmos, foi o também cego Joel Pereira.

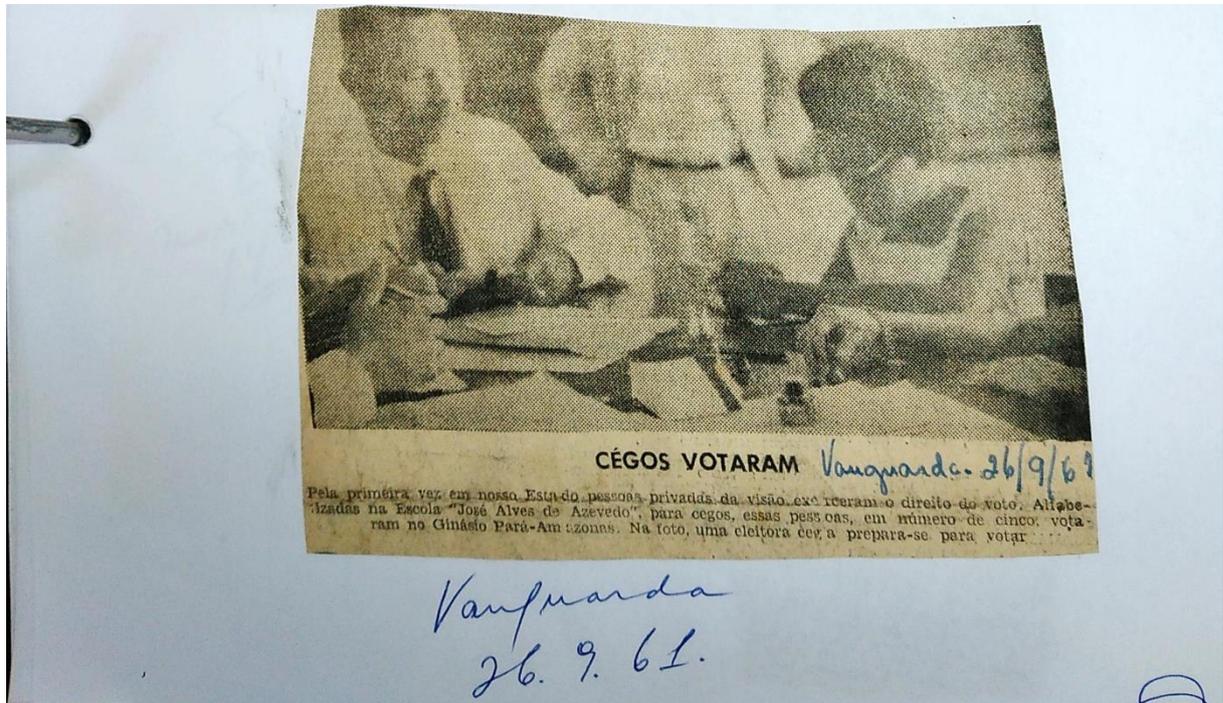
A aluna que mais se distinguiu foi Odete Lucas.

### EXPOSIÇÃO

Numa das dependências da Escola foi inaugurada uma exposição de trabalhos manuais dos alunos, que despertou a atenção das pessoas presentes à festa.

*Joel Pereira do Norte 14-12-61*

## ANEXO I - Jornal Vanguarda de 26 de setembro de 1961



ANEXO J – Província do Pará de 14 de fevereiro de 1962

O Liberal de 13 de fevereiro de 1962



*Província 14-2-62*

**DOAÇÃO**

O governador Aurélio do Carmo adquiriu no sul do país, em uma das casas especializadas, um valioso relógio para cegos e amblíopes, a fim de ser doado à Escola "José Alves de Azevedo", estabelecimento do governo que funciona numa das dependências do Instituto "Lauro Sodré". Ontem, pela manhã, o Chefe do Estado fez entrega a professora Nazaré Cristo Nascimento Leão, diretora daquela escola especializada, para ser utilizado pelos alunos cegos e amblíopes, tendo aquela mestra agradecido a valiosa oferenda do governador.



*O Liberal 13-2-62*

Conforme tivemos oportunidade de noticiar, o governador Aurélio do Carmo, por ocasião de sua última estada no sul do país a interesse do Estado adquiriu em uma das casas especializadas um valioso relógio para cegos e amblíopes, a fim de ser doado à Escola "José Alves de Azevedo", estabelecimento do Governo do Estado, funcionando numa das dependências do Instituto "Lauro Sodré".

Assim sendo à manhã de hoje, tão logo chegou a Palácio, o chefe do Executivo paraense, fez a entrega do relógio, a professora Nazaré Cristo Nascimento Leão, diretora da Escola "José Alves de Azevedo", para ser utilizado pelos alunos cegos e amblíopes.

No ensejo usou da palavra a nobre professora que em nome dos alunos daquele estabelecimento agradeceu a valiosa oferenda do governador Aurélio do Carmo. A foto mostra um aspecto da solenidade.

ANEXO K - Folha do Norte de 10 de setembro de 1963

10-9-63 - Folha do Norte



**Semana Social do Cego de 10 a 17 do corrente**

A Escola "José Álvares de Azevedo", especializada no ensino dos cegos e amblíopes (dotados de pouca visão) em nosso Estado, comemorará a Semana Social do Cego, de 10 a 17 do corrente.

Funcionando anexo ao Instituto "Lauro Sodré" (Av. Almirante Barroso) no Salão Nobre daquele instituto, na Escola é dirigida atualmente pela professora Nazaré Leão, e possui 16 alunos, sendo 8 rapazes e 8 moças, que ali recebem os ensinamentos indispensáveis para sua normal reintegração na sociedade. Foi fundada em 15 de abril de 1955, tomando o nome do insigne brasileiro "José Álvares de Azevedo" que foi o primeiro cego a estudar em França) o sistema de Luiz Braille, inventor do alfabeto para seus irmãos de cegueira. Grande idealista, Álvares de Azevedo, em 1854 conseguiu com o Imperador Pedro II a criação do primeiro estabelecimento para cegos no Brasil — o "Imperial Instituto de Meninos Cegos, no Rio de Janeiro.

**A ESCOLA DE CEGOS DO PARÁ**

A Escola "Álvares de Azevedo" fundada pelo Governo do Estado e tem em seu corpo docente a professora Nazaré Leão, diretora do estabelecimento; d. Adília Monteiro, assessora do curso secundário;

Luiz Carlos Fialho, orientador e as professoras Helma Santana, Joana Freire e Terezinha Silva, no ensino didático.

As aulas são ministradas em duas salas que vão desde a 1ª, série até a 6ª, primária, diariamente no horário das 7,30 às 11 horas, havendo ainda aulas suplementares às segundas e quartas-feiras, das 14 às 16 horas.

**APROVEITAMENTO**

Muitos jovens que passaram pela Escola e onde receberam os primeiros rudimentos escolares, prosseguem hoje seus estudos com grande aproveitamento em outras escolas comuns do Estado, em meio aos de visão sã. Citamos, por exemplo, o aluno que concluiu o curso primário no Grupo Escolar "Mário Chermont" e o jovem Raimundo do Vale Lucas, já fazendo o ginásio no Colégio Estadual "Magalhães Barata", classificado ano passado como Primeiro Aluno em aproveitamento de sua série e com a nota mais alta do Colégio. Outros existem, atualmente espalhados em outros Estados da Federação, cursando igualmente com bom aproveitamento, colegas de visão normal e curso secundário, provando deste modo, que "o cego é um indivíduo como outro qualquer, a que deverá superar

suas limitações e desenvolver suas capacidades".

**COLABORAÇÃO DE BANDEIRANTES**

Um grupo composto das bandeirantes Elza Barbosa Braga, Creuza Helena Souza, e Mariza Duarte Barros, presta sua colaboração voluntária aos cegos, traduzindo artigos considerados de importância ou interesse na educação dos mesmos, inseridos em artigos de revistas, jornais ou livros, para o sistema Braille. Todos os dias, ali comparecem para prestar uma "boa ação", ao mesmo tempo que contribuem para a integração social do cego.

**TRABALHO PROFÍCUO**

A diretora do estabelecimento, Prof. Nazaré Leão, vem desenvolvendo um trabalho profícuo no ensino daqueles jovens, procurando dar a cada um de seus alunos uma nova mentalidade. O jovem Pedro Sardo, por exemplo, vem correspondendo plenamente à expectativa, mostrando sua vocação jornalística no "Emblema", órgão interno de sua responsabilidade apresentado em caracteres de Braille.

A diretora da Escola "José Álvares de Azevedo", prof. Nazaré Leão (sentada à direita), ladeada por outros professores e seus alunos cegos.

Folha do Norte  
10. 9. 63.

## ANEXO L – Documento de Adiles Araci Alves Monteiro (Arquivo Pessoal)

ADILES ARACI ALVES MONTEIRO

Pedagoga, Orientadora Educacional e Mestre em Psicopedagogia  
Especializada em Educação de Deficientes Visuais  
Profª de Educação Especial - UPPa

01. Trabalhei <sup>91</sup> como professora ou em alguma atividade ligada diretamente à docência (orientadora, assessora), não exerci cargo administrativo.

O trabalho com Ed. Especial coincidiu com meu ingresso no magistério de 1º grau, através de curso de especialização em educação de deficientes visuais.

- No Pará não houve escola residencial, nem de caráter assistencial, e o trabalho foi sempre articulado à SEDUC

### 02. CENESP/CEDESP

Dec. 70 - Passa a ser de responsabilidade do CENESP, o direcionamento da Ed. Especial, a nível nacional, objetivando promover a expansão e melhoria do atendimento a excepcionais em todo o território.

A criação desse órgão foi favorecida pela promulgação da Lei 5692/71 que tornou obrigatória a consideração da educação especial no plano geral da educação.

No Pará, a expansão do atendimento educacional da criança com necessidades educativas especiais passa, então, a ser coordenada pelo ~~CENESP~~ CEDESP. São atendidas outras áreas de excepcionalidade (antes abrangia, apenas, deficientes mentais, deficientes auditivos, deficientes visuais) ampliando-se o atendimento aos deficientes físicos, superdotados, crianças com problemas de conduta e múltiplos deficientes

Antes da criação do CEDESP, a articulação com a SEDUC se fazia através da Assessoria de Educação de Excepcionais que desenvolvia

- programas de integração progressiva no ensino regular (DM-DV-DA)
- programas de preparação de professores, através de cursos, em convênio com a UPPa e outros órgãos.

Estes programas foram continuados pelo CEDESP

# ANEXO M - Folha Vespertina de 23 de agosto de 1968



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE DEFICIENTES

71

## ANEXO N – A Província do Pará de 27 de agosto de 1969

QUARTA-FEIRA, 27 DE AGOSTO DE 1969 — A PROVINCIA DO PARÁ — 1.º CADERNO — 5.ª PAGINA

## UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO DE DEFICIENTES VISUAIS

Adiles Aracy Alves Monteiro, professora especializada em Educação de Deficientes Visuais

A orientação tem sido e sempre será fundamental em educação. Embora não seja descoberta recente, nem resulte em um processo educacional novo, só atualmente seu papel está se tornando claro e definido. Os educadores a vem reconhecendo, rapidamente, como uma parte integrante do programa educacional e uma função necessária para o desenvolvimento deste programa. A tendência moderna é desenvolver um trabalho sistemático de Orientação Educativa aproveitando todas as oportunidades oferecidas pelo currículo e organização escolar.

Fundamentalmente, as crianças, desde o Curso Primário, porque são imaturas, necessitam da direção e da assistência definidas no termo orientação. Estão atravessando uma fase de grande plasticidade, de crescimento e desenvolvimento rápidos, que resulta na expansão de suas potencialidades, em mudanças físicas e funcionais, em ajustamentos de ordem mental, social e emocional. Esta expansão, estas mudanças, estes ajustamentos se expressam através de novos comportamentos, novas experiências, novos interesses à medida que o aluno cresce e se desenvolve.

Em nossa experiência de trabalho com crianças deficientes visuais, nos deparamos com problemas para cuja solução é necessário o auxílio do orientador educacional, através de um programa sistemático e especializado.

Para a elaboração deste programa supõe-se que Serviços Técnicos estejam à disposição da escola, como os Serviços Social, Médico e de Psicologia.

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

Não é possível dispensar, igualmente, a ajuda de um médico clínico que, conhecendo as condições orgânicas globais do aluno, está em condições de eliminar problemas de saúde influyendo, assim, de modo favorável, no processo de educação e recuperação.

Do mesmo modo, o psicólogo com o conhecimento das possibilidades mentais, das condições emocionais, interesses e tendências que o aluno manifesta, poderá fornecer indicações valiosas,

sugerindo providências e ajudando a traçar o tipo de educação adequada a cada indivíduo.

Considerando o desenvolvimento pessoal do educando cremos ser básico o conhecimento da Psicologia Evolutiva e Diferencial do ser humano, levando-se sempre em consideração a pessoa como um todo. Todas as crianças possuem interesses e necessidades comuns. Com relação à aprendizagem, deve merecer consideração maior, por parte dos professores, inicialmente, o funcionamento adequado da percepção auditiva e tátil, da coordenação motora, da orientação espacial e temporal e da imagem corporal. Há uma relação intrínseca entre o desenvolvimento dessas funções e, particularmente, a aprendizagem sistemática de leitura e da escrita, mas também a mobilidade e locomoção, as atividades da vida diária e o próprio desenvolvimento do indivíduo.

Ao mesmo tempo, todo esse processo depende das influências do meio ambiente, da atitude dos familiares e das relações existentes entre a criança deficiente visual e os membros de sua família. Sua maneira de ser, de agir, vai depender, em grande parte, dessa integração. Daí a necessidade de atuação da equipe junto à família, através da assistente social.

Valendo-se de todos esses Serviços, para efeito de ENCAMINHAMENTOS, e posterior obtenção de dados, o trabalho do orientador educacional encontra expressão própria nas fases de SONDAGEM e ACOMPANHAMENTO.

A técnica de sondagem — que visa conhecer a dinâmica do comportamento é feita diretamente, por meio de observações e entrevistas com os alunos e, indiretamente, através de dados fornecidos pelos demais membros da equipe.

A fase em que se cristaliza a formação do aluno chamaremos de acompanhamento. Como acreditamos que toda mudança só se faz em profundidade quando há adesão interior, leva-se o aluno a conhecer e discutir seus problemas, suas dificuldades a expor suas dúvidas, chegando ele próprio à escolha de soluções. O orientador deve atuar de modo discreto, porém sempre presente, em especial quando as soluções verdadeiras foram sacrificadas por outras, mais cómodas, a que são levados preferentemente os alunos, quando adolescentes.

A orientação, dessas crianças deve se canalizar no que elas podem fazer bem e nunca naquilo que não conseguem realizar.

A orientação, quando considerada como parte do programa educacional de uma escola, contribui para o perfeito ajustamento do aluno em uma situação normal de turma onde participe, com plenitude de todas as experiências junto com os colegas videntes.



2