

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO TERRITÓRIO FEDERAL DE RORAIMA: HISTÓRIA, POLÍTICA E MEMÓRIA

Maria Edith Romano Siems-Marcondes – UFRR

Agência Financiadora: CAPES

Roraima ocupa a posição mais setentrional do território brasileiro. Tem parte expressiva de seu território localizado no hemisfério norte e vivenciou um processo tardio de ocupação¹ por populações não indígenas entre os séculos XVII e XIX, em face de suas peculiaridades climáticas e dificuldades de acesso.

Na década de 1970, o Governo Federal, conduzido por dirigentes militares, em suas políticas de defesa das fronteiras em nome da segurança nacional e da lógica de *integrar para não entregar*, estabelece políticas de incentivo à migração para os territórios federais e finaliza a construção de acessos por via terrestre à capital.

No atendimento educacional da população que para Roraima migra em busca de terra, minérios e oportunidades de crescimento pessoal e profissional, a Educação Especial está presente desde 1976, como ação governamental custeada e gerida com recursos públicos no âmbito dos sistemas educacionais. Este processo se contrapõe às ações assistencialistas de natureza filantrópica e privada que, na ausência formal do Estado, se expandia no restante do país.

Compreender como se dá a implantação desses serviços no Estado de Roraima; as razões que levaram o poder público a incorporar estes entre suas ações e possíveis implicações decorrentes do fato de os serviços serem, desde sua origem, parte da oferta nos espaços públicos de ensino, é o objetivo deste trabalho.

Trata-se de um estudo em História da Educação, que se foca na História da Educação Especial no Território Federal de Roraima. Abarca o período de 1973 a 1990, quando se efetiva a transformação do Território em Estado, com a posse dos primeiros dirigentes eleitos.

Construído na perspectiva do materialismo histórico-dialético toma como referencial teórico-metodológico os estudos do historiador inglês Edward Palmer

¹ Para maior aprofundamento do sentido de ‘ocupação’ em Roraima vide Santos (2004).

Thompson em sua base de construção de uma história “vista de baixo” assumindo, em decorrência disso, o desafio de compreender este processo a partir de como se deu sua vivência na ótica de atores que participaram ativamente de sua implantação e desenvolvimento. Mas, olhar “de baixo” a história da educação especial seria o que?

Estudos clássicos da área como os de Mazzotta (2001) e Jannuzzi (2004) tomam por base os documentos oficiais, a história das instituições de maior projeção e os dirigentes que se destacam com suas ações. São pouco presentes registros das vivências dos professores, dos alunos egressos desses espaços e de seus familiares.

Embora entendendo ser a construção histórica a partir de documentos um mecanismo relevante de pesquisa, optamos por trilhar um caminho em que pudéssemos trazer a voz dos professores, dos técnicos, e de pais de alunos que viveram como *experiência* - as práticas realizadas nos serviços disponibilizados para a educação de pessoas com deficiência em Roraima. Como destaca Thompson (1981, p. 189):

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

Alertamos, entretanto, que ao assumir o desafio de trazer à cena a voz desses atores não estamos nos colocando na lógica de desenvolver um trabalho no âmbito da História Oral, já que buscamos também tomar como contorno na construção dos retratos desses personagens, o cotejamento de informações que possamos acessar em documentos oficiais e demais fontes de informação localizadas desde que esses possibilitem observar o painel das vivências cotidianas da instituição, sejam eles relatórios setoriais, atas de reunião, memorandos e ofícios, convites, planilhas e demais instrumentos produzidos no interior das unidades e setores por técnicos e professores em atuação direta com os alunos e seus familiares.

O eixo central, entretanto, se dá na memória dos entrevistados, acompanhando a reflexão de Kaufmann e Martins (2009, p. 258) de que:

Cabe refletir aqui que a memória é, hoje, referência muito importante para a luta pelos direitos civis, é compreendida como atributo constituinte da cidadania, é valorizada na formação de identidades culturais dos diferentes grupos sociais. Há, nessa revitalização da memória, uma explícita positividade política e a percepção de que a memória é a atualização do passado, ao mesmo tempo que é a aceitação dos traços do passado no presente, da memória como sinônimo da vida.

Estamos cientes da seletividade da memória e, em vários momentos das entrevistas, nos deparamos com relatos contraditórios entre os 16 participantes de entrevistas ou incompatíveis com elementos concretos indicados por fontes documentais, o que não invalida, em nossa avaliação, a essência dessas experiências.

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

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

Fomos movidos pela fala de Faria Filho (2009, p.62) de que “nenhum ser humano realiza a sua humanidade na generalidade do universal, mas sim na particularidade de sua experiência numa região determinada”. Estamos aqui tomando o espaço da região, não apenas “no sentido geográfico do termo, mas como espaço vivido, como um sistema de relações, como referência identitária”, (BASTOS, 2009, p. 68).

A Educação Especial no Brasil

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/1961, explicita em seus artigos 88 e 89, que a educação dos excepcionais deverá fazer parte do sistema geral de educação.

O olhar do regime militar já havia dado sinais de seu direcionamento à questão do atendimento das pessoas com deficiência. Um dos indicativos desta preocupação que encontramos em nosso processo de pesquisa, foi o Decreto Federal 54.188/64, do Presidente Humberto de Alencar Castello Branco, que instituiu a Semana Nacional da Criança Excepcional a ser comemorada anualmente, de 21 a 28 de agosto, em todo o Território Nacional, sob coordenação do Ministro da Educação e Cultura.

Em 1971, o Ministério da Educação e Cultura instituiu um grupo tarefa com a determinação de avaliar o estado da Educação Especial no país, assumindo esta área como prioritária no I Plano Setorial de Educação. A Lei 5692/1971, e o Parecer do Conselho Federal de Educação, 848/1971, enfatizam a necessidade de que sejam implantados serviços especializados junto aos sistemas de ensino, o que culminará na criação, por meio do Decreto 72.425/73, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão destinado à coordenação das ações da política educacional para os – então chamados – excepcionais. O CENESP passa a ter atuação destacada no campo, em especial nos Territórios Federais, onde a gestão dos técnicos é quase direta, caso de Roraima.

Na afirmação de Bueno (2004, p. 34) para a Educação Especial “o período privilegiado será a década de 1970, quando esta se constituiu efetivamente como subsistema educacional”. Também Jannuzzi (2006, p. 196) indica que “podemos colocar a década de 70 como um marco divisor da EE, porque até então ela esteve mais sujeita à sensibilidade das associações, principalmente filantrópicas”.

Ao discutir a “simbiose entre o público e o privado” que marca o campo da Educação Especial, atendido prioritariamente por instituições filantrópicas ou assistenciais, a exemplo das nacionalmente reconhecidas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e Instituto e Sociedades Pestalozzi, Jannuzzi (2006, p. 188-189) analisa que, “de 1959 a 1989 o setor público só arcou com a responsabilidade de 20 a 25% desse setor”.

No caso específico de Roraima, não registramos a existência de instituições privadas especializadas em Educação Especial ou com características de Assistência/Filantropia. Os serviços são, desde seu nascimento nos anos 1970, atrelados aos sistemas de Educação - e não de Assistência Social ou Saúde - , além de serem integralmente custeados com recursos públicos e gerenciados por unidades setoriais dentro das Secretarias de Educação.

Neste contexto, em 1974, assume o governo de Roraima o Coronel Fernando Ramos Pereira que aqui permanece até abril de 1979. Este aviador amazonense, traz como membro de seu secretariado o pedagogo Aldo Gomes da Costa, referido em muitas de nossas entrevistas como um dirigente da educação que apoiou e estimulou a educação especial em Roraima. Em sua gestão é que as primeiras iniciativas se materializam.

Em entrevista, Aldo Gomes relata que participou em 1970 de um seminário realizado na Universidade de Brasília (UnB), cuja tônica foi a difusão dos princípios da reforma da educação que se projetava naquele momento e que veio a materializar-se na lei federal nº 5692/71. Em sua análise, este seminário se constituiu em um processo de formação de quadros aptos a dar cumprimento integral das ações preconizadas na estruturação legal de interesse do governo militar que conduzia o país.

E é no período 1974 a 1979 que encontramos as primeiras ações formais relacionadas ao processo de implantação de um setor de educação especial, na perspectiva do cumprimento do preconizado pela legislação nacional.

Registramos uma tentativa inicial de abertura de uma Classe Especial, na primeira metade da década de 1970 – provavelmente em 1973 -, de duração efêmera, que conta com a titularidade da professora Clotilde Parima Rodrigues, mas a implantação efetiva dos serviços de Educação Especial ocorre em 1976. Esta implantação encontra-se interligada à chegada a Roraima, entre os anos de 1974/1975, das professoras Carlota Maria Figueiredo Rodrigues e Célia Macedo Rodrigues, incorporadas ao quadro de servidores do Território, tão logo para cá migram.

Carlota Figueiredo era formada em magistério de nível médio, tinha realizado cursos na área da educação especial e trabalhado em uma APAE na cidade do

Crato/Ceará. Célia vinha de Belém/Pará onde, além do curso de magistério, tinha frequentado o Curso de Pós-Graduação para Professores de Deficientes Mentais, oferecido pelo Instituto de Educação do Pará até 1971². A este grupo se agrega posteriormente a professora Clarice Soares Diniz, alfabetizadora de competência reconhecida perante a comunidade.

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

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

Em termos práticos, para que os primeiros trabalhos de educação de pessoas com deficiência fossem desenvolvidos, foi necessária a realização de um processo de recrutamento³ nos bairros por crianças e adolescentes que apresentassem o perfil dos então classificados como excepcionais. Dessa forma, identificada uma criança que se

² O Instituto de Educação do Pará é um dos mais antigos centros de formação de professores do Brasil, tendo sido fundado a 13/04/1871 e com forte tradição na área de formação docente para a educação especial. Este curso teve sua oferta suspensa pela Resolução nº 38 de 24/06/1971, do Conselho Estadual de Educação do Pará.

³ Expressão presente em um relatório governamental da época, coerente com a concepção militar que permeava o período, mas que pode ser traduzido, numa lógica atual, como um processo de “busca ativa”. Na perspectiva da Vigilância Epidemiológica e Sanitária, o sentido de *busca ativa* é ir à procura de pessoas com o fim de uma ‘identificação sintomática’ (Brasil, 2001). Vista em um sentido mais amplo, a busca ativa, de acordo com Lemke e Silva (2010), pode ser entendida como “um movimento de ir à contracorrente do automatismo da demanda espontânea, no sentido de cartografar as necessidades de saúde para além dos agravos de notificação compulsória de determinado território”.

supunha apresentar alguma deficiência, profissionais da própria equipe de professores, deslocavam-se à residência das famílias e, constatada a situação de excepcionalidade, passava a um processo de esclarecimento aos pais e familiares quanto à necessidade de que esta fosse encaminhada para a escola, neste momento ainda em classes especialmente destinadas a este fim.

Mesclam-se faixas etárias e condições de deficiência, com a predominância de alunos com deficiência auditiva e mental. Cumpre salientar a inexistência, neste período, em Roraima, de mecanismos formais de avaliação clínica, psicológica ou pedagógica das crianças, jovens ou adultos em condição de excepcionalidade, atendo-se os professores às indicações dadas pela aparência física destes ou comportamentos explicitamente manifestos.

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

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

O processo de trazer crianças para a sala de aula, nem sempre se dava sem resistência dos pais ou familiares. O *esconder* crianças com deficiência no interior das casas, entendendo-as como um castigo divino ou como fonte de vergonha para as famílias, era comum. Mais do que isso, predominava naquele momento a descrença na sua condição humana, a concepção de serem as pessoas com deficiência, pessoas sem capacidade de se desenvolverem, aprenderem e participarem da vida social e comunitária. Na fala de Clarice Diniz:

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

A descrença na potencialidade de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças com deficiência, era corrente também entre os demais profissionais da educação, colegas atuantes nas escolas de ensino regular, que entendiam que essas crianças deveriam ocupar espaços próprios, apartados das crianças categorizadas como normais. Para estes, a escola não era o lugar daquele grupo que se avizinhava. Nos relatos das professoras pioneiras, a presença das crianças com deficiência nas escolas de ensino regular, não foi alvo de acolhimento. Como afirma a professora Carlota Figueiredo, não houve:

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

O não fazer parte dos projetos da escola, nem em aspectos básicos, como o acesso ao lanche, o uso de quadras esportivas ou do pátio de recreio é uma constante. No relato da professora Célia Macedo,

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

Este mal estar em relação à presença daqueles ‘diferentes’ transpassa todo o período de circulação das crianças nas escolas de ensino regular e irá direcionar a busca por alternativas várias até que se chegue à construção de uma área própria, especificamente direcionada à educação de pessoas com deficiência. Não havia mais, entretanto, meios de se manter estas pessoas fora dos espaços sociais. Na síntese da professora Clotilde Rodrigues: “e as crianças cada vez chegando mais....que ninguém sabia que tinha tanto aluno deficiente. Mas tinha.”

Espaços da Educação Especial no Território Federal

Ao final de 1977, a Escola Monteiro Lobato, que há dois anos sediava as ações da educação especial, entra em reforma. Os alunos do ensino regular são redistribuídos em escolas próximas. Os aproximadamente 20 alunos da classe especial, não encontram a mesma disponibilidade para seu atendimento. Assim, perde-se um espaço que, embora não lhe fosse *acolhedor* havia sido o disponível até aquele momento.

A alternativa para que não ocorresse a interrupção desta ação, foi a locação, em 1978, de um imóvel residencial. Embora esta nova estratégia pudesse trazer em si a possibilidade de organização de espaços mais ajustados às necessidades dos alunos, tende a fortalecer uma lógica de segregação, de afastamento do contexto da educação oferecida às crianças tidas como clientela do ensino regular. Além disso, o deslocamento para imóveis alugados, não concretiza a adequação real dos espaços às necessidades dos alunos já que os ajustes e reformas desses nem sempre se materializam a contento dado o volume de investimento que seria necessário para a conversão de residências em escolas.

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

Sempre foi assim com muito paternalismo a educação especial. O governo cedia o transporte, ia pegar em casa, ia deixar. No dia que o carro quebrava, aparecia algum problema, poderia passar uma semana, um mês, dois, sem aquela criança frequentar aquela escola. [...], ou o carro do governo ia buscar, ou ficava sem atendimento. Nada acontecia.

A questão do paternalismo, que reaparecerá em outros momentos, em outros relatos e em outras práticas é, sem dúvida, um dos temas que nos mobiliza na necessidade de construção de maiores reflexões para a compreensão destes processos.

Quando foi criada a educação especial, era com muito paternalismo, se a gente queria que eles participassem de um evento como o 07 de setembro, naquela época era o 13 de setembro, o aniversário do Território, que era um desfile muito bonito, então a gente queria fazer uma apresentação das crianças, levava as crianças para dormir na escola, para de manhã a gente arrumar, para na hora do desfile estarem arrumadinhos. Porque se deixasse em casa, os pais ignoravam que tinha que fazer aquilo. Isso para você ver que assistencialismo. A gente assumia as responsabilidades da família. Para levar ao médico, o professor, a diretora levava, porque todo mundo se empenhava naquele trabalho.

Estamos cientes do caráter dúbio apresentado pelo termo paternalismo como apontado por Thompson (2011, p. 32), ao definir que este,

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

Compartilhamos aqui o entendimento de Thompson (2002 e 2011) de que o paternalismo funciona normalmente como uma forma de “seguro social” no sentido de manutenção de uma determinada “ordem social” através do domínio que se estabelece nas relações de dependência. Entretanto, ao tempo em que olhamos estas atitudes tidas como “paternalistas”, como incentivo a uma acomodação, como “atos calculados de apaziguamento de classe”, precisamos considerar também que “o que é (visto de cima) um ‘ato de doação’ é (a partir de baixo) um ‘ato de conquista’” (THOMPSON, 2011, p. 68 - 69).

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

da inoperância do transporte, possa ser também compreendido como uma demonstração da resistência que seria aposta à eventual possibilidade de encerramento deste tipo de serviço.

E, em termos educacionais, que práticas pedagógicas eram desenvolvidas com estas crianças que chegavam à escola? Pelo que nos foi possível inferir nos discursos que emergiram das entrevistas realizadas com as professoras responsáveis, eram atividades típicas da educação pré-escolar praticada naquele momento histórico, especificamente voltado às atividades de preparação para alfabetização e alfabetização em si, ou que se direcionavam ao desenvolvimento de habilidades manuais, quando do fracasso das tentativas de escolarização convencional. Na fala da professora Carlota Figueiredo:

A gente tentava alfabetizar aquelas crianças. Quando a gente via que não tinha como alfabetizar, eles não aprendiam, porque tinha uns mesmo que não aprendiam, a gente começava com trabalhos manuais, tentando fazer uma socialização, ensinando trabalhos manuais para que eles pudessem ter uma vida própria, para ajudar em casa, os pais e aprender alguma profissão.

Em relação à direção das atividades desenvolvidas nesta fase de utilização de casas alugadas, em um primeiro momento, segundo nos informa a professora Clarice Diniz,

Nós não tínhamos uma equipe multidisciplinar. Não tinha psicólogo, não tinha assistente social, não tinha nada. Ia alguém da [Secretaria de] Educação uma vez por semana lá nessa escola, para saber como os meninos estavam. Tinha um carro que nós rodávamos com revezamento para pegar os alunos nas casas. Nós íamos pegar esses meninos em casa. A matrícula era nós que fazíamos, porque não tinha diretora. Aí foi estruturando.

E é, neste processo de instalação da *escolinha* em casas alugadas, fora das estruturas escolares já existentes, com a presença de estagiários dos cursos de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria, que se deslocavam a Roraima no âmbito do Projeto Rondon, que se vai consolidando a perspectiva de um serviço especializado em educação especial e a ideia de constituição de equipes de *atendimento terapêutico*. Ao longo dos anos vemos se estabelecer uma redução do foco na perspectiva educacional, e a lógica de atribuição de

importância às terapias de natureza clínica começa a ser incorporada ao cotidiano dos professores.

Nascem os Centros de Educação Especial de Roraima

O Território, até 1982, tem apenas dois municípios instalados: Boa Vista com 66.850 habitantes e Caracarái com 12.309 habitantes segundo o Censo IBGE de 1980. Estes dois municípios participam ativamente das atividades propostas em todo o país para o Ano Internacional da Pessoa Deficiente. A professora Maria Mirna Souto Maior Sarah que havia representado Roraima nas reuniões da Comissão Nacional do Ano Internacional do Deficiente realizadas no CENESP, no Rio de Janeiro nos meses de março e abril de 1981⁴ coordena a execução dessas ações e nos conta:

Em 1981, quando foi o Ano Internacional da Pessoa Deficiente, o Ottomar-governador, a LBA, etc e tal, monitorou isso tudo e fizeram aqui a programação. Conseguiram levar uma porção de pessoas [...] Veio um pedido, uma moça do Paraná, uma síndrome de down que tinha estudado fora. Levantou essa criança e pediu que queria escola, que ela queria estudar. Era uma menina de uns 15 anos e com as dificuldades dela, ela conseguiu se expressar bem. Ottomar, o pessoal que estava lá todo, ele virou e falou; “professora, agiliza isso aí”. Me chamou e mandou agilizar

Caracarái distante 140 km da capital, ainda não dispunha de pontes de acesso. Cada ida àquele município implicava num trajeto de pelo menos seis horas em estrada de terra com travessia de balsa em condições precárias. A infraestrutura urbana também era bastante deficitária, embora fosse aquele o município aonde se dava a parada final das embarcações provenientes de Manaus ou do sul do Território pelo Rio Branco. Nele é instalado, em 1982, um Centro de Educação Especial apoiado pela Prefeitura Municipal de Caracarái, que realiza a locação de uma casa para tal.

Também em Boa Vista, em 1983, o governador Brigadeiro Ottomar de Souza Pinto vê seu projeto de instalação de um parque urbano – o Parque Anauá - destinado ao lazer e a eventos culturais ser subutilizado e subvalorizado pela população da capital. No momento em que busca meios de levar a população a este espaço, recebe os reclamos pela construção de instalações para a execução das atividades diversificadas que se pretendia oferecer aos alunos da educação especial.

⁴ Conforme ofício SEC/RR/GAB nº 163/81 de 27 de março de 1981 e Decreto do Governo Territorial de 23 de abril de 1981.

Atendendo a essa necessidade de expansão das ações da educação especial, para lá encaminha a construção do prédio que viria a abrigar a educação das crianças excepcionais. A obra realizada e sua localização frustra os profissionais envolvidos. No relato da professora Mirna:

O Centro surgiu por isso: por causa da necessidade de ampliação do trabalho de atendimento a eles. Era isso que a gente queria.. Mas o Parque Anauá na época era longe. Longe e o sol quente. Os cajueiros, essas árvores que hoje tem, foram plantados naquela época. Eu queria um lugar que tivesse sombra, para eles sentarem e terem recreação. Depois foi que nós conseguimos a piscina, que não estava no projeto.

Para este Centro, popularmente conhecido como “escolinha do Parque Anauá”, são inicialmente deslocados todos os alunos com deficiência e é a partir dele que se consolida a fragmentação do atendimento por categorias de deficiência.

As ações seguem sendo coordenadas e supervisionadas pela Divisão de Educação Especial da Secretaria de Educação e Cultura (SEC) que agora tem sob sua responsabilidade os Centros de Educação Especial de Boa Vista e Caracaraí e Classes Especiais que se distribuem em várias escolas de ensino regular nos mais diversos bairros da cidade. Nas demais regiões do interior, nenhuma alternativa educacional especializada se oferece às comunidades.

Nos anos seguintes, a chegada de profissionais especializados e a busca de uma fundamentação técnica das ações vão acentuando a lógica de separação das crianças nos espaços por categoria de deficiência que já havia sido iniciada na distribuição de salas de aula nas casas alugadas. Passa-se a concentrar ali educandos com deficiência mental e a deslocar os que apresentavam deficiências sensoriais para espaços diferenciados.

No caso dos surdos e deficientes auditivos, o número expressivo de alunos leva inicialmente à ampliação no volume de classes específicas para estes alunos e à implantação no ano de 1989, da Escola de Audiocomunicação, que virá a ser instalada também em uma casa adaptada e posteriormente em prédio próprio.

No caso dos alunos cegos e com deficiência auditiva, em menor volume numérico, tivemos sua saída em 1989 para uma Sala de Recursos em escola regular e a permanência nos anos 1990, em espaços cedidos nas escolas regulares, com mudanças várias a critério dos interesses dos gestores de cada momento.

Começa-se também a trazer com maior precocidade para o atendimento clínico e educacional as crianças em situação de risco ou com deficiência já detectada, iniciando o trabalho de estimulação precoce com os alunos em idade pré-escolar e, mais adiante, com bebês.

Algumas noções sobre as diferenças entre os alunos começam a se apresentar na medida em que se agregam conhecimentos específicos da educação especial aos saberes pedagógicos dos professores. É o caso dos alunos com paralisia cerebral. Com a qualificação dos professores é que se estabelece a noção de que estes, mesmo com limites em sua mobilidade e expressão, apresentavam capacidades cognitivas a serem trabalhadas. Na fala de Clarice Diniz:

Foi aparecendo Paralisado Cerebral que a gente misturava lá com os mentais, porque até então, ninguém tinha noção de que eles tinham inteligência. Para você ver como são as coisas. Porque pega uma equipe de professor leigo, que até então só sabia trabalhar com crianças ditas normais. E pega e põe para trabalhar...

O volume de alunos, que em meados dos anos 1980 gira em torno de um pouco mais de uma centena no Centro de Educação Especial de Boa Vista e em torno de 30 alunos no Centro de Educação Especial de Caracarái passa a ser observado em suas especificidades. Caminhos mais objetivos para o desenvolvimento dos alunos de faixa etária mais elevada começam a ser construídos na forma de oficinas pedagógicas, coadunando-se com as políticas nacionais vigentes e as diretrizes do CENESP que conforme destacado em Pires (1974, p.31) recomendam:

Os alunos deficientes atendidos em oficinas pedagógicas deverão ter oportunidades de adquirir auto-suficiência e competência social através da educação geral e formação ocupacional, nessas instituições serão desenvolvidos nos alunos atitudes e hábitos de trabalho, habilidades e aptidões e, como etapa final, haverá a utilização da preparação recebida pelos deficientes no seu encaminhamento para o trabalho.

A professora Maria Neusa de Lima Pereira que atua como supervisora nos anos iniciais do Centro de Educação Especial destaca a existência de salas destinadas ao desenvolvimento de psicomotricidade, sala de música, salas de Atividades de Vida

Diária (AVD), salas de aula e espaços para as oficinas pedagógicas além do refeitório. Apresenta a preocupação e o envolvimento de toda a equipe no desenvolvimento e produção de materiais didáticos como jogos, fichas e planilhas de acompanhamento.

Quanto à concepção pedagógica que orienta as atividades do Centro, nestes relatórios um modelo pedagógico é explicitado: há referências à adoção, neste período, do “Diagnóstico Prescritivo” como um “novo modelo educacional” aplicado na forma de projeto piloto em 1985. É avaliado como positivo ao final desse ano e replicado no ano seguinte em outras turmas.

Este modelo foi trazido por um psicólogo atuante no Centro de Educação Especial que após participar de um curso com este tema no Rio de Janeiro, repassa as informações e orientações à supervisora da escola que se torna multiplicadora junto aos professores e que, em relatório, assim descreve este trabalho:

O acompanhamento a esta experiência deu-se da seguinte forma: elaboramos uma avaliação dos alunos e em seguida elaboramos um planejamento quinzenal. Após o desenvolvimento deste plano fazemos outra avaliação de verificação de aprendizagem. Todo o programa a ser planejado é feito em cima dos resultados da avaliação diagnóstica dos alunos. E os objetivos são instrucionais, elaborados sob a nossa orientação. As avaliações também são elaborados pelo professor com nosso auxílio.

É o tecnicismo que se disseminava no ensino como um todo nestes anos, mostrando sua força também na Educação Especial. Em 1985 e 1986 este modelo educacional é base de ações de Formação de Professores.

Outro grupo que se apresenta é o dos alunos com autismo, para o qual ainda não se havia encontrado caminhos de atendimento. Em março de 1989 é promovido pela Associação de Amigos do Autista (AMA), um curso sobre Autismo, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em São Paulo como parte do Projeto Esperança. Será um impulsionador para que, em Roraima na década de 1990, sejam implantadas as ações voltadas aos alunos com autismo.

Crescem ainda, as instalações de classes especiais nas escolas de ensino regular. Uma das pioneiras nesse processo é a professora Maria Neusa de Lima Pereira que em um trecho de seu relato, aponta para uma questão que se repetirá ao longo do acompanhamento de outros processos de criação da educação especial: a instalação de classes nas escolas vai dar-se na forma de um processo interno de segregação em que os alunos são instalados em áreas improvisadas, pequenos espaços de fundo de corredor, vãos de escadas, enfim, espaços em sua definição “escondidinhos”.

Na época eles chamavam de Classe Especial, era o processo de Integração[...] Ficava segregado na verdade, porque ficava no canto mais distante, mais escondidinho e a gente ficava com aquelas crianças ali, dizendo que estava fazendo Integração. Eu não conformada com aquilo, não gostei da situação, não acreditava naquela Integração, naquele projeto,

Em alguns casos, na fala dos professores, estes alunos terão horários diferenciados para lanche, recreio e até “privilégios” no acesso aos acervos das bibliotecas e atividades de educação física que lhes possibilitassem desenvolver todas as atividades dentro da própria sala de aula, sem contato com os demais alunos da escola.

E qual o quadro profissional que veio se associar ao nosso quarteto de pioneiras? O primeiro mapa de profissionais que registramos no ano de mudança da equipe para o Parque Anauá contava com 31 profissionais. Em 1990 esse número sobe para 37 funcionários. Trata-se de uma equipe que atua integrada à SEC, em interlocução com os demais serviços, participando intensamente dos eventos de formação oferecidos pelo CENESP.

Público ou filantrópico: caminhos em Educação Especial

Na busca de replicar o modelo que se disseminava no restante do Brasil, vários são os relatos que se referem à intenção, não concretizada, de criação de uma APAE em Roraima. Nos conta a professora Clarice Diniz:

Foi na época do governo do doutor Getúlio Cruz, A esposa dele, a primeira dama, dona Nazaré Cruz, tentou criar uma APAE. [...] Como que vai criar APAE, se o governo dá total cobertura em tudo? No meu modo de pensar, porque o governo toda a vida foi quem abraçou. A prefeitura abraçou. Não tem APAE, não tem Pestalozzi, não tem nada. E eu acho, no meu modo de ver, aqui funcionou bem, com o Estado assumindo tudo, até onde eu fiquei.[...] E eu não sei porque queriam fundar a APAE. Um dia eu perguntei: “porque querem fundar a APAE? O que está acontecendo?” Para tirar a

responsabilidade do Estado? Não! Deixa com o Estado. Está é bom: o professor é do Estado, carro, merenda, motorista do Estado, o que é que vocês querem mais? Tirar uma responsabilidade que está no Estado para abraçar e depois não ir adiante e morrer?

E, retomando aqui um alerta que nos faz Thompson de que aquilo que “visto de cima” é considerado como paternalismo, “visto de baixo” pode ser considerado como uma conquista, um dos pais entrevistados destaca:

Eu nunca fui a favor da APAE. A conclusão que eu cheguei: o nível de participação é muito baixo, o nível de esclarecimento dos pais é muito baixo. [...]A APAE, quando ela foi criada, a realidade era outra, então, na minha visão e tentando justificar a minha opinião: se você trazer: ‘eu boto’ a APAE aqui, eu estarei canalizando a minha força para fazer um Centro de Estimulação Precoce privado e o governo que tem o dever de fazer, está lá gastando também. Porque eu não canalizo a minha força para fazer o Centro de Estimulação público funcionar? Eu tenho o direito! É o meu dinheiro que está lá[...] Antigamente, com a ausência do Estado, a APAE teve a importância dela. Eu tenho medo do terceirizar.

A realização da Educação Especial como serviços públicos educacionais que marca o início e a estruturação deste campo no Território Federal de Roraima, permanece, na atualidade, com estas características.

Concluimos que o isolamento geográfico e a posição fronteiriça contribuíram para que esta região, fosse assumida como área de segurança nacional, sob a tutela das forças armadas, no caso a aeronáutica, fazendo da região campo de aplicação das políticas e propostas prioritárias implantadas na reforma educacional executada pelo regime militar.

Entendemos que se constitui em importante espaço de aprofundamento de estudos que nos viabilize pensar em outros modelos de ação que favoreçam a superação das contradições vivenciadas no país com a política de financiamentos públicos destinados a instituições privadas que atualmente marca a Educação Especial no Brasil.

Referências

BASTOS, M. H. C.. Pense globalmente, pesquise localmente? Em busca de uma mediação para a escrita da História da Educação. (p. 66 – 91). In: MENDONÇA, A.

W.(et all orgs). *História da educação: desafios teóricos e empíricos*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009. 156 p.

BUENO, J. G.S. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da educação e história regional: experiências, dúvidas e perspectivas. (57 – 66) In: MENDONÇA, A. W. (et all orgs.). *História da educação: desafios teóricos e empíricos*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009. 156 p.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIRES, N. *Educação Especial em Foco*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisas Educacionais, 1974.

SANTOS, N. P. D. *Políticas Públicas, Economia e Poder: o estado de Roraima entre 1970 e 2000*. 271 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) – UFPA, Belém, 2004.

THOMPSON, E. P. *A Miséria da Teoria*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. *Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.