




Universidade Estadual de Maringá

Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF **HISTÓRIA**
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

PRISCILLA COLOMBELLI DE SOUZA CORREA



Ensino de História para crianças cegas em Maringá-aplicação e métodos de ensino

Maringá/PR

2020



Universidade Estadual de Maringá

Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF**HISTÓRIA**
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

PRISCILLA COLOMBELLI DE SOUZA CORREA



Ensino de História para crianças cegas em Maringá-aplicação e métodos de ensino de História

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof^o. Dr^o Ailton José Morelli.

Maringá/PR

2020



Universidade Estadual de Maringá

Mestrado Profissional em Ensino de História



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

C824e Correa, Priscilla Colombelli de Souza
Ensino de História para crianças cegas em Maringá : aplicação e métodos de ensino /
Priscilla Colombelli de Souza Correa. -- Maringá, PR, 2020.
92f.color., figs.

Orientador: Prof. Dr. Ailton José Morelli.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em
Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional,
2020.

1. Deficiência visual. 2. Ensino de História. 3. Deficiência sensorial . 4. Educação
inclusiva. 5. Didática - Prática de ensino. I. Morelli, Ailton José , orient. II. Universidade
Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de
História. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo
PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional. III. Título.

CDD 23.ed. 371.911|



Universidade Estadual de Maringá

PRISCILLA COLOMBELLI DE SOUZA CORREA

Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF **HISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Ensino de História para crianças cegas em Maringá-aplicação e métodos de ensino de História

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Maringá-Paraná, 06 de Agosto de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ailton José Morelli

Prof. Dra. Márcia Elisa Teté

Prof Dra. Tânia dos Santos Alvarez da Silva

RESUMO

No ano de 2015 entrou em vigor o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) garantindo direitos às pessoas com necessidades especiais e orientando vários serviços. Esse estatuto assegura, por exemplo, a oferta do sistema educacional em todos os níveis e modalidades de ensino para a pessoa com necessidades especiais. Essa garantia está relacionada com a Declaração Universal do Direitos Humanos de 1948 e mais diretamente com o Princípio Quinto da Declaração dos Direitos da Criança de 1959, onde afirma que todas as crianças devem ter acesso aos direitos básicos, inclusive as crianças com deficiências físicas e mentais. É importante ressaltar que essas garantias estão estabelecidas e regulamentadas no art. 227 da Constituição Federal de 1988 e também no Estatuto da Criança e do Adolescente desde 1990. No artigo 4º do ECA fica explícito que é dever da família, comunidade e poder público assegurar que os direitos das crianças e adolescentes sejam respeitados e cumpridos. Nesse seguimento, a pesquisa, realizada para o curso de Mestrado do Ensino de História (ProfHistória), busca investigar como o processo de inclusão é desenvolvido no sistema escolar da cidade de Maringá/PR. Para tanto, foi realizado um mapeamento das entidades responsáveis pelo atendimento de crianças com deficiência sensorial visual e analisados seus projetos políticos pedagógicos, mais especificamente os de História. Em seguida, coletamos relatos dos docentes e crianças que participam dessas escolas para melhor compreender o processo de inclusão e quais as dificuldades encontradas pelos professores em ensinar e das crianças em aprender o conteúdo de História. Buscamos assim contribuir com a História das infâncias das crianças deficientes e a relação com o processo escolar nessa última década, um processo conflituoso com uma cultura pautada na separação, na permanência em suas casas ou em entidades específicas. Essa inclusão prevê práticas que ainda não estão presentes na formação de professores das licenciaturas, além de exigir materiais diferenciados e apropriados que, muitas vezes, também seriam úteis nas aulas com crianças sem deficiências. Como produto final dessa pesquisa, pretendemos elaborar material didático específico que auxilie tanto na formação de professores como no uso em atividades de aulas com crianças e adolescentes cegos ou com baixa visão, com foco na formação histórica.

Palavras-chave: Ensino de História; Deficiência; Direitos fundamentais; Escolas inclusivas; Inclusão

ABSTRACT

In 2015, the Statute for Person with Disabilities (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Law 13,146 / 2015) came into effect guaranteeing the rights of people with special needs and guiding about a variety of services. This statute ensures, for example, the provision of the educational system at all levels and modalities of teaching for people with disabilities. This guarantee is related to the Universal Declaration of Human Rights of 1948, and more directly, to the Fifth Principle of the Declaration of the Child Rights of 1959, which states that all children must have access to basic rights, including children with physical and mental disabilities. It is important to emphasize that these guarantees are established and regulated in art. 227 of the Federal Constitution of 1988 as well as in the Statute of Children and Adolescents (SCA) since 1990. In Article 4 of the SCA, it is made explicit that it is the duty of the family, the community and the government to ensure that the rights of children and adolescents are respected and fulfilled. In this segment, this research, carried out in the Master of History Teaching course (ProfHistoria), seeks to investigate how the inclusion process is developed in the school system of the city of Maringá/PR. For this purpose, a mapping of the entities responsible for the care of children with visual sensory disabilities was done and their pedagogical political projects, more specifically those of History, were analyzed. Then, we collected reports from teachers and children who participate in these schools to better understand the inclusion process and what are the difficulties encountered by teachers in teaching and children in learning the content of History. We thus seek to contribute to the history of the childhood of disabled children and the relationship with the school process in the past decade, a conflictive process with a culture based on separation, on the permanence of these children, in their homes only or in specific entities. This inclusion provides practices that are not yet present in teacher education in undergraduate courses, in addition to requiring distinguished and appropriate materials that, often, would also be useful in children without disabilities classes. As a final product of this research, we intend to elaborate specific educational material that helps both in the training of teachers and in the use in class activities with blind and low-vision children and adolescents, more specifically in historical education.

Keywords: History teaching; Deficiency; Fundamental rights; Inclusive schools; Inclusion

Agradecimentos

Em primeiro lugar eu agradeço à Deus pela oportunidade de fazer e concluir o mestrado, um sonho realizado.

Ao meu orientador prof. Dr.^o Ailton José Morelli, pelo apoio, paciência, dicas de leitura, trocas de conhecimento durante as aulas, por sempre me indicar a melhor direção, apresentando para mim os caminhos possíveis de uma inclusão efetiva, que abraça todas as crianças.

Essa jornada não poderia ter acontecido sem uma rede de apoio maravilhosa que eu tive. Agradeço aos meus pais por sempre, sempre me incentivarem a estudar.

Sou muito grata à minhas irmãs, Glerian e Glecila, por terem sido tão pacientes comigo, por me ouvirem em meus momentos de angústias, pela compreensão. Em especial agradeço a minha irmã Glecila, por toda troca de conhecimento que tivemos, através das nossas conversas e pela perseverança que ela me ensinou. Também agradeço ao meu esposo, Murilo Rochael por ter estado sempre ao meu lado.

Obrigada também aos meus amigos por sempre estarem me apoiando, em especial, quero agradecer a minha amiga Thaís Sanches por todas as dicas, conselhos e ajuda ao longo deste caminho. Minha amiga Pamela Andrade que sempre esteve ao meu lado, me incentivando a prosseguir, pela paciência e por todos os momentos em que pudemos repartir nos Congressos, nas aulas, enfim, você fez a diferença, nunca esquecerei, obrigada.

Obrigada à todos.

Sumário

MEMORIAL	9
INTRODUÇÃO	12
Função da História	26
Didática de História	28
CAPÍTULO 1 FUNDAMENTOS PARA PENSAR O ENSINO DA HISTÓRIA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA SENSORIAL VISUAL	30
1.1 Breve relato sobre o ensino de história no brasil	30
1.2 A história da educação para crianças com deficiência sensorial visual no Brasil ao longo do século xx	43
1.3 Declaração dos direitos humanos, a constituição brasileira de 1988 e a educação para crianças com deficiências	51
1.4 Para além da educação excludente, os “doidos” também denunciam a “loucura” dos normais	53
CAPÍTULO 2 A HISTÓRIA DA INFÂNCIA EM MARINGÁ	55
CAPITULO 3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA DEFICIÊNCIA VISUAL	61
3.1 Produto final	61
3.2 O uso de desenhos rupestre na aula de História	70
3.3 A utilização de imagens como recursos pedagógicos na aula de História para crianças cegas	71
3.4 Sobre o método de estudo iconológico po Erwin Panofsky	74
3.5 O uso de imagens no ensino de História	75
3.5.1 A escolha de imagens iconográficas para o ensino de História	77
3.6 A arte rupestre e o ensino de História para crianças cegas e com baixa visão	78
3.6.1 Grandes Navegações utilizando o tato	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	89

MEMORIAL

Nasci em São Paulo-SP, em 1982, sou a primogênita de meus pais que tiveram mais duas filhas. Morei em São Paulo até meus dez anos e depois meus pais decidiram mudar para o norte do Paraná, para uma cidade chamada Astorga. Quando fiz dois anos de vida desenvolvi no olho esquerdo Estrabismo (desequilíbrio na função dos músculos oculares, fazendo com que os olhos não fiquem paralelos). Minha mãe optou por não realizar a cirurgia de correção e com isto deu início a um tratamento que durou sete anos. O tratamento consistia no uso de óculos com tampões que eram alternados além de diversos exercícios (como se fosse uma fisioterapia) para corrigir o Estrabismo que eram realizados no consultório da Dra. Regina (minha mãe não se recorda do sobrenome da médica que acompanhou meu tratamento), oftalmologista que acompanhou todo o meu tratamento.

Na escola, durante a fase do tratamento, não tive apoio dos professores, muito pelo contrário. Foi uma fase difícil a pré-escola e o início do Ensino Fundamental I.

Quando nos mudamos para Astorga meu tratamento já havia acabado. Eu e minhas irmãs fomos estudar em uma escola municipal (nunca estudei em uma instituição privada) chamada Antenor Balarotti, foi uma fase onde fiz várias amizades.

Durante o ensino médio, eu estudava no Colégio Estadual Adolfo de Oliveira Franco, não imaginava cursar a faculdade de História, embora eu me destacasse bastante nesta disciplina, eu tinha o sonho de cursar a faculdade de Direito. Fiz três vestibulares na UEM, todos com resultados negativos. Durante uma conversa com meu professor de Filosofia ele me estimulou a pensar em fazer a faculdade de História, disse que não via em mim uma advogada, mas uma professora e que eu deveria pensar sobre isso. Decidi seguir seu conselho e naquele ano 2003 fiz o vestibular de inverno para a faculdade de História e passei.

Desde o início me encantei pela faculdade (foi amor à primeira vista), mas não foi nada fácil, eu ainda morava em outra cidade, precisava viajar todos os dias e, além disto, eu trabalhava o dia todo. Fazia a leitura e fichamentos dos textos dentro do ônibus ou quando chegava em casa.

Enquanto eu estava cursando a faculdade de História (estava no quarto ano), minha irmã caçula passou no vestibular para Física, ficamos muito felizes. Porém, foi nesse mesmo período que ela desenvolveu uma doença na córnea chamada Ceratocone (O ceratocone é uma doença que ataca a córnea, parte saliente e visível que, junto com a esclerótica, forma o envoltório externo do globo ocular, provocando o aumento de curvatura e a diminuição da sua espessura). Essa doença não facilitou em nada a vida dela na faculdade, mas o mais estranho é que os professores também não, chegando a dizer que ela deveria parar a faculdade. Situação estranha, já que deveriam ser esses professores a ajudá-la a desenvolver seu conhecimento estimulando-a a crescer dentro da faculdade. Foram anos de luta, até que minha família pudesse pagar a cirurgia para implantar os anéis de Ferrara. Hoje ela é uma doutora, cursou parte de seu doutorado na França, e cresceu dentro de sua área de pesquisa, mas infelizmente, não podemos dar os créditos para alguns professores da graduação.

Foi assim que eu entendi que deveria fazer o diferencial como professora, que minha função não seria somente transmitir o conteúdo acreditando que as crianças que estariam na minha frente aprenderiam todas da mesma maneira. Foi analisando minha infância e o início da vida adulta da minha irmã que eu decidi ser uma professora diferente, que compreenderia a inclusão como algo que vai além de um mero favor do Estado, mas que entende que o amor ao próximo deve ser algo vivenciado diariamente na docência.

Embora tenha me formado em 2007, somente em 2009 comecei a lecionar, tive certeza que meu professor de Filosofia estava certo, eu amava (e amo) ministrar aula, sou grata de ter ouvido o conselho dele.

Desde 2018, quando se iniciaram as aulas do mestrado profissional, tenho pesquisado sobre como as aulas de História podem fazer mais sentido para uma criança cega ou com baixa visão. Procuo investigar recursos pedagógicos que possam ajudar os professores nas suas práticas docentes com estas crianças e adolescentes, para que estes possam se sentir estimulados a prosseguir seus estudos. Neste sentido procuro continuar minha pesquisa, para que todos possam ter acesso a um ensino de qualidade.

Também tive a oportunidade em 2018 de participar de um Simpósio Temático sobre a Histórias das Infância na *XXII Semana de História, IX Fórum de Pós-Graduação em História, VIII Congresso de História de Ivaiporã, IV Fórum de*

Licenciatura em História e I Encontro do ProfHistória-UEM. O título do meu trabalho foi *História das Infâncias em Maringá e a Inclusão escolar*. Já em 2019 participei do 30º Simpósio Nacional de História. O título do simpósio temático em que eu fiz minha comunicação foi *História da Infância, da Adolescência e da Juventude no Brasil: perspectivas atuais e desafios futuros*.

Do momento da minha aprovação no ProfHistória até agora procuro desenvolver uma investigação que antes de mais nada aprimore minha prática docente e todas as oportunidades que o curso apresenta e instiga em mim inquietações de sempre buscar conhecimento de como melhorar está prática.

INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com necessidades especiais tem se tornado alvo de debates e reflexões ao longo do tempo e mesmo em meio a tantos debates e políticas públicas, entendemos que a sociedade se mostra muito resistente com relação a este assunto.

Estamos inseridos em um contexto histórico-social que pretende moldar nossos pensamentos, estruturar nossas ideias, nos dando um caráter de pertencimento. Essas características citadas não são nem de longe uma característica particular do século XXI. Encontramos no período medieval, por exemplo, a grande influência da Igreja Católica Apostólica Romana que disseminava concepções ou ideias religiosas que moldava o jeito de viver daquela sociedade.

É a partir do período renascentista (período da história europeia que se estende por volta de meados do século XIV e o fim do século XVI), que os estudos das ciências humanas começam a tomar o lugar das ideias teocêntricas, a partir disso o ser humano deixa de ser um espectador, para reconhecer-se como um agente ativo dentro da sociedade.

Apesar disso, o renascimento e sua visão diferente fluía colocando em dúvida as explicações e os destinos de ordem teocêntrica que atribuíam tanto o jugo quanto o sucesso a desígnios divinos. Na perspectiva renascentista o ser humano volta seu olhar sobre si mesmo, apoiado no ressurgimento dos estudos no campo das ciências humanas. (STRIEDER, 2015, p.p. 18 e 19)

Não obstante nossa pesquisa apresenta uma atenção especial ao ensino de História para crianças com deficiência sensorial visual. A ideia principal da pesquisa é buscar entender como o ensino de História pode colaborar para que aconteça de forma eficaz a inclusão de crianças e adolescentes cegas e com baixa visão nas instituições de ensino. Além disso buscamos entender como a criança com deficiência sensorial visual pode ser protagonista da sua história. Entendemos que esta discussão não se deve limitar a elas, mas também concentrar-se na busca de superação de atitudes discriminatórias e preconceituosas em relação à diferença de quaisquer grupos, sejam elas intelectuais, físicas, biológicas ou de qualquer natureza.

Falar em atitudes ou ações que transpõem ações discriminatórias e

excludentes dentro de nossa sociedade é querer dialogar com atitudes transdisciplinares, ou seja, é querer olhar e alimentar ações que fogem de um modo de vida histórico linear, onde o que é considerado diferente já é também considerado inadequado para transitar em meio a sociedade.

A transdisciplinaridade sugere a susperação da mentalidade fragmentária, incentivando a visualização das interconexões e contextualizações dos conhecimentos, do ser humano, da vida e do mundo. É uma forma de reivindicar a centralidade da vida e a importância da preservação da diversidade, no universo das discussões e das convivências. Entre os ganhos, dessa priorização e debates abertos, está um possível aumento das discussões de inclusão. (STRIEDER, 2015, p.27)

Contudo, entendemos que demanda um esforço muito grande para inserir discussões e também ações que resultem em vivências inclusivas. Segundo Américo Sommerman, a sociedade ocidental estruturou-se em cima da lógica aristotélica, ou seja, sobre um único modelo de realidade, sem a visão da diversidade de vivências.

No auge do reducionismo e da hiperespecialização dele decorrente nas primeiras décadas do século XX, o paradigma da simplicidade da física clássica e as ideias centrais postuladas pela ciência moderna: a da separação total entre o indivíduo observador e objeto observado, a do universo regido pela ordem e obedecendo a lógica aristotélica começam a ser derogados com a constatação, pelas ciências naturais, da complexidade, da desordem, de lógicas dos sistemas que violavam os princípios da lógica clássica. Além disso, a própria premissa do reducionismo: a existência de um único nível de realidade, foi invalidada. (SOMMERMAN, A., 2013, p.78)

Assim, deixando de lado a ideia de que vivemos em uma sociedade homogênea, linear e padronizada, onde existiria somente uma única forma de ser protagonista da história, partimos para a ideia de uma sociedade que é composta por diversas realidades.

As concepções de desordem, caos e instabilidade põem em cheque a ditadura da razão e do determinismo da ordem. Elas são uma espécie de portas de aberturas para oportunidades de maior diálogo entre as esferas da incerteza e da desordem. Esses diálogos possibilitam olhares mais próximos das diversas realidades. (Strieder, 2015, p.29)

Logo essa cultura da indiferença e do individualismo é também sentida nas escolas. Sabemos que as mudanças na escola para um ambiente onde seja

proporcionada uma educação inclusiva e que sejam sensíveis as diferenças apresentadas pelos alunos têm se mostrado de forma desafiadora para os profissionais que estão envolvidos com a educação. Exigindo, desta maneira, esforços de todos os envolvidos durante este processo. Contudo, é na escola que se deve trabalhar a formação de um cidadão onde a aceitação da diversidade seja algo fundamental.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 1992, p. 247)

A educação informal, (aquela que ocorre fora de uma estrutura curricular) que acontece através de experiências vividas, foi sendo gradativamente deixada de lado ao longo do curso da história e sendo substituída por aprendizagens que tinham como objetivo uma socialização primária e, temos, então, a construção de uma educação formal, onde a produção a reprodução do conhecimento construído pelo ser humano passa a ter um lugar central. Neste contexto, a instituição escolar foi adotando um papel central na sociedade contemporânea. As pesquisas que pretendem compreender e analisar a formação dessas instituições tem ganhado importância na historiografia da educação.

De modo geral, pode-se afirmar que as escolas e o sistema educacional, por mais heterogêneos que sejam, aparecem como localidades que não podem ser negligenciadas como amostra significativa do que realmente acontece em termos educacionais e em qualquer país, e, especialmente no Brasil, onde as análises governamentais têm a tendência de obscurecer a problemática real de seu sistema escolar. Nesse sentido, seja na formulação de interpretações ou análises que dêem conta do presente ou do passado, as escolas apresentam-se como locais que portam um arsenal de fontes e de informação fundamentais para a formulação de interpretações sobre elas próprias e, sobretudo, sobre a história da educação brasileira. (GATTI, 2002, p. 4)

Ao destacarmos as instituições escolares nas pesquisas da História da Educação, devemos observar as possíveis ligações com a história da política educacional, além de considerar os aspectos escolares internos e os elementos que

compõem este contexto, sempre levando em consideração os “modelos” sociais, culturais e religiosos presentes nesse universo.

Este movimento investigativo problematiza a preservação da memória institucional tanto com referência a como as instituições tem mantido a sua memória, como acerca do que fazem a respeito desta memória, quem a ela tem acesso e a quem compete promovê-la.” (WERLE, 2004, p. 110)

Vejamos agora o que diz Le Goff sobre a importância da preservação da memória:

É necessário, em seguida, dispor "numa ordem calculada as coisas que se deseja recordar de modo que, de um ponto recordado, se torne fácil a passagem ao ponto que lhe sucede". A memória é razão. (Le Goff, 1990, p.392)

Esse movimento de investigação sobre as entidades que se dispõem em atender crianças com deficiência sensorial visual problematiza a preservação da memória institucional, isto porque fica o questionamento do que fazem a respeito dessa memória e a quem compete promovê-la.

Além disso, a presente pesquisa tem como objetivo criar estratégias para que os professores de História possam ensinar crianças e/ou adolescentes com deficiência sensorial visual. Uma vez que o ensino é um direito de todos e um dos objetivos das escolas é preparar crianças e adolescentes para se reconhecerem como sujeitos históricos e conhecedores dos seus direitos e deveres.

A ideia de uma escola hospitaleira e sensível às diversas formas de aprendizagem para todos, tem como base, entre outros marcos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Encontramos no seu artigo 26º incisos I e II a defesa de que todo ser humano tem direito à instrução, que está deve ser gratuita nos graus elementares e fundamentais.

Outro documento histórico que podemos considerar relevante nas pesquisas sobre Educação Inclusiva é a Declaração Mundial de Educação para Todos, elaborada em Jomtiem, em 1990. Ela reforça a ideia de uma escola para todos e aponta países com altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização. Essa declaração tem como objetivo orientar mudanças nos sistemas de ensino para que todos tenham acesso e na escola.

Sendo assim, entendemos a importância de um levantamento histórico das instituições educacionais na cidade de Maringá que atendem crianças com

necessidades especiais, especificamente crianças e adolescentes cegas e/ou com baixa visão . Essa construção da identidade institucional propiciará uma interação entre ações passadas e as que serão propostas. Este processo de identificação das instituições possibilitará um ambiente de reflexão sobre as ações que já foram utilizadas.

(...) “a maior parte da ação humana consciente, baseada em aprendizado, memória e experiência, constitui um vasto mecanismo para comparar constantemente passado, presente e futuro. As pessoas não podem evitar a tentativa de antever o futuro mediante alguma forma de leitura do passado” (HOBBSAWN, 1998, p.50)

Ainda dentro desse processo de reflexão consideramos também o tempo como dimensão dessas instituições educacionais. O tempo deixa marcas nas pessoas, prédios, ambientes, e por isso julgamos necessário considerar a história das instituições pesquisadas da cidade de Maringá. “A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente.” (Bloch, 2002, p.65)

Constantemente o tempo atua sobre os documentos e espaços institucionais, estes mesmos documentos e espaços que são construídos com a subjetividade daqueles que registram a memória e histórias destas instituições. Ao trabalharmos com memória há de se ter um cuidado especial, pois ela é dinâmica, e sempre acaba “construindo” uma ponte entre o passado e o presente. Portanto, trabalhar a memória e a história dessas instituições maringaenses selecionadas será trabalhar memórias pessoais, sociais e institucionais.

A documentação utilizada para a pesquisa das instituições, além dos Projetos Políticos Pedagógicos, serão o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto da pessoa com deficiência. Sabemos da importância da análise da documentação produzida pelas diversas instituições que lidam com a educação, mas entendemos a ação do homem ao longo do espaço-tempo e no contexto histórico. Para Marc Bloch, portanto, devemos romper com aquela história que busca limitar as investigações apenas a análise de documento, que busca, primordialmente, por datas, fatos e todo o tipo de erudição do século XIX.

“Há muito tempo, com efeito, nossos grandes precursores, Michelet, Fustel de Coulanges, nos ensinaram a reconhecer: o objeto da história é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo

gramatical da relatividade, convém uma ciência da diversidade. Por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou máquinas] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que a criaram, são os homens que a história quer capturar. Quem não conseguir isso será apenas, no máximo, um serviçal da erudição. Já o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça”. (BLOCH, 2002, p. 54)

Seguindo a definição acima Le Goff afirma que, a história é a forma científica da memória coletiva, que resulta de uma construção, sendo que os materiais que a imortalizam são o documento e o monumento.

“ o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. Estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador” (LE GOFF , 1990, p.535)

A investigação aborda historicamente estas questões, sabemos que o fato nunca chega de forma pura para os historiadores, sobre isso, afirma Carr:

(...) “O historiador não é um escravo humilde nem um senhor tirânico de seus fatos. A relação entre o historiador e a história é de igualdade e de reciprocidade (...) O historiador e os fatos históricos são necessários um ao outro. O historiador sem seus fatos não tem raízes e é inútil; os fatos sem seu historiador são mortos e sem significado. Resposta a pergunta “Que é História?” é a constituição de um processo contínuo de interação entre o historiador e seus fatos, um diálogo interminável entre o presente e o passado”. (CARR, 1996, p.65)

Dando continuidade aos questionamentos históricos e políticos sobre a educação inclusiva, temos a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994. Esta conferência propunha aprofundar a conversa sobre o tema, trazendo aspectos como acessibilidade escolar para todos. Outro documento importante sobre essa reflexão é a Declaração de Salamanca. Nela lemos que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, promovendo assim uma concepção de educação democrática, ou seja, deve atender as diferenças individuais e oferecer experiências de aprendizagem conforme as habilidades, interesses e potencialidades dos alunos.

Sobre essa busca de documentação para a pesquisa de um contexto histórico o historiador Edward Carr explica que

“Passemos, no entanto, a verificar a situação difícil, embora diferente, em que se defronta o historiador face à história moderna. O especialista em história antiga ou medieval tem a seu favor o fato de poder contar com um conjunto de fatos históricos selecionados através de um longo processo.” (...) (CARR, 1996, p.50)

Ainda neste debate, Edward Carr continua argumentado sobre a função do historiador

“O historiador dos tempos modernos não leva qualquer vantagem desta ignorância intrínseca. Ele deve cultivar para si mesmo esta ignorância necessária- tanto mais quanto maior a proximidade de sua própria época. Ele tem a dupla tarefa de descobrir os poucos fatos importantes e transformá-los em fatos da história e de descartar os muitos fatos insignificantes como não históricos”. (CARR, 1996, p.50)

Já para Russen consciência histórica é o que une passado, presente e futuro. A história é uma condição humana “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RUSEN, 2001, p. 57).

Quando discutimos sobre inclusão em educação existe um objetivo intrínseco que é aceitar toda e qualquer diferença no contexto escolar e proporcionar a todos acesso ao conhecimento. Este modelo de escola inclusiva foi proposto no final do século XX e observava um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiências, então o objetivo era inseri-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa sem deficiência, para estimular a aceitação da sociedade.

É importante ressaltar que diferentes teorias foram criadas ao longo de séculos para explicar a exclusão social. Para Rousseau, por exemplo, a desigualdade é uma criação do ser humano, portanto, não é intrínseco ao homem. Já Humberto Ecco defende que a intolerância é algo natural do ser humano.

“A criança é educada para a tolerância pouco a pouco, assim como é educada para o respeito a propriedade alheia e antes mesmo do controle do próprio esfíncter. Infelizmente, se todos chegam ao controle do próprio corpo, a tolerância permanece um problema de educação permanente dos adultos, pois na vida cotidiana estamos sempre expostos ao trauma da diferença”. (ECCO, 1998, p.114)

Contudo, Ecco afirma que a tarefa para educar a criança para o respeito a diversidade é uma atividade complexa, uma vez que a educação que a ela recebe pode não ser direcionada para a tolerância.

“Educar para a tolerância, adultos que atiram uns nos outros por motivos étnicos e religiosos é tempo perdido. Tarde demais. A intolerância deve ser, portanto, combatida nas suas raízes, através de uma educação constante que tenha início na mais tenra infância, antes que possa ser escrita em um livro e antes que se torne uma casca comportamental espessa e dura demais”. (ECCO, 1998, p.117)

Segundo, Morin o reconhecimento da diversidade pelo ser humano expande nossa visão para uma convivência inter-relacional com todos, destruindo assim o paradigma de que não existe dependência entre os homens, ao contrário, reafirma a ideia de uma única espécie, a humana.

“Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer , por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana”. (MORIN, 2004, p. 25)

Logo, ao estudarmos sobre a diversidade humana e refletirmos sobre a valorização das individualidades e ao legitimá-las, podemos entender que não somos solitários ou habitamos sozinhos nesse mundo. Somos sim, seres humanos que convive com outros seres humanos nos mais diversos contextos sociais.

“Como interdependentes não habitamos o mundo na condição de indivíduos, mas convivemos com os demais seres humanos e os contextos sociais construídos pelas diversas identidades distintas, conectadas entre si”. (STRIEDER, 2015. p.40)

Contudo, transformar a mentalidade de uma sociedade é uma tarefa complexa. É necessário resgatar valores esquecidos e refletir sobre a valorização da diversidade humana, assim caminhar para uma aceitação que agregará valor a pluralidade social e individual.

Vejamos o que diz Edgar Morin sobre os desafios enfrentados ao quisermos resgatar essa mentalidade solidária dentro da sociedade.

“O enfrentamento de uma percepção global conduz ao enfrentamento do sentido da responsabilidade, cada um tende apenas a ser responsável pela sua tarefa especializada, assim como conduz ao enfraquecimento de solidariedade, cada um deixa de entender o seu laço orgânico com a cidade e os seus concidadãos. Existe um déficit democrático crescente devido à apropriação, pelos peritos, especialistas, técnicos de um crescente número dos problemas vitais”. (MORIN, 1999. p.19)

Na cidade de Maringá a proposta para uma inclusão educacional é apoiada pela lei 8994/2011. Esta lei propôs a inauguração do Cemae (Centro Municipal de Apoio Educacional Especializado). A Instituição foi inaugurado em 2015 e atende crianças matriculadas na rede municipal de ensino de Maringá com dificuldades no processo de aprendizagem.

Outra instituição voltada para o atendimento de crianças com necessidades especiais é a Anpacin (Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil) que atende crianças surdas desde 1981. Trata-se de um colégio modelo com educação bilíngue infantil, fundamental II e Médio.

A Associação Norte Paranaense de Reabilitação (ANPR) é outra instituição criada em 1963 para atender crianças vítimas de paralisia infantil e outras deficiências ortopédicas.

Embora tenhamos feito um breve relato de algumas instituições localizadas na cidade de Maringá e que trabalham com ensino de crianças surdas ou com alguma forma de paralisia, temos ciência que existem outras instituições que tem como objetivo atender crianças e adolescentes com diversas necessidades. Contudo, o foco dessa pesquisa são as que trabalham com crianças com deficiência sensorial visual.

O recorte para este estudo teve como propósito descrever um breve histórico das entidades supracitadas na cidade de Maringá, além de traçar uma investigação do trabalho pedagógico das mesmas, com alunos em sala de aula comum no processo de inclusão. Para tal investigação, além de percorrermos o campo da História que propõe o desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas, como: situar os conhecimentos históricos em múltiplas temporalidades; estabelecer relações entre o passado e o presente e valorizar o patrimônio sociocultural e a cidadania. Também utilizaremos para tal análise o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Para desenvolver atividades que contribuam com o processo de

aprendizagem é necessário que o professor conheça o desenvolvimento da criança. Para Vygotsky, dentro de uma perspectiva sócio-histórica, o docente deve ter claro e saber fazer e explorar o conteúdo durante sua prática. Ainda dentro desta perspectiva, a aprendizagem acontece quando ocorre o contato do homem com o meio. “A própria essência do desenvolvimento cultural consiste no choque das formas de condutas culturais desenvolvidas no meio social com as formas primitivas da própria criança” (Vygotsky, 1987, p.152)

As funções psicológicas superiores (o que nos diferencia dos animais, pois estes apresentam somente funções psicológicas elementares, ou seja, reações automáticas e associações simples), são adquiridas durante as experiências compartilhadas dentro de uma mesma cultura e, portanto, acontece muito antes da criança entrar na escola. “(...) o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma prévia”. (Vygotsky, 1994, p.110)

A escola é um lugar de relevância para que ocorra o processo de aprendizagem intencional, já que exige situações específicas de exploração do conteúdo a ser apreendido e instrumentos de mediação para que isto ocorra. Ela é um espaço fundamental para que ocorra o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, fazendo com que o aprendizado ganhe sentido e tenha significado. Sendo assim, o conhecimento acontece de dentro para fora, por meio de construções internas, efeito de contextos de aprendizagem construídos e vividos no meio cultural.

Sabendo, então, que a aprendizagem é uma realização que ocorre através da socialização e que desde bebê a criança agirá de acordo com os estímulos que receber, entendemos, que as crianças que possuem algum tipo de deficiência, seja ela, auditiva, visual ou motora, precisará de estímulos especiais para que ela consiga desenvolver suas funções psicológicas superiores. O professor deverá entender que sua presença nesta situação (mediar ações para que as descobertas ocorram) será muito importante e que ele deverá construir situações de aprendizagem e explorar o que realmente faça sentido para ela.

(...) “a distância entre o nível do desenvolvimento real, que costuma determinar pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. (VYGOTSKY, 1994, p.12)

Sendo assim, o presente trabalho levará em consideração o universo da criança e do adolescente durante a aprendizagem em sala de aula, considerando a função do professor no processo ensino –aprendizagem.

“É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo e tem de ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador”. (FREIRE, 2002, p. 43)

Para Paulo Freire, o ato de ler grandes autores e compreender o que se quer ensinar é pensar certo. Além disso, o conceito também irá se referir ao desenvolvimento da capacidade reflexiva do sujeito, e é aqui que haverá uma superação de sua condição de espectador histórico, uma vez que ele terá a consciência de sua atuação como sujeito formador de história. Para que isso aconteça, é impossível não considerar o papel do professor como auxiliador neste processo, como o autor expõe. Além disso, vale ressaltar que é de extrema importância a utilização da experiência de mundo daquele que aprende.

Todo o levantamento descrito acima tem como base a ação do homem na história, assim como diz Marc Bloch:

“Tratar-se-ia, em primeiro lugar, de escutar, as origens da transformação? Eis o nosso geólogo já obrigado a se colocar questões que não são mais, estritamente, de alçada. Pois, sem dúvida, esse assoreamento foi, pelo menos, favorecido por construções de diques, desvios, secas: diversos atos do homem, resultado de necessidades coletivas e que apenas uma certa estrutura social torna possível”. (BLOCH, 2002, p. 53)

Ainda sobre a ação do homem na história, temos a afirmação para o conceito “*História*”, segundo Le Goff:

“Mas nas línguas românicas (e noutras), 'história' exprime dois, senão três, conceitos diferentes. Significa: 1) esta "procura das ações realizadas pelos homens" (Heródoto) que se esforça por se constituir em ciência, a ciência histórica; 2) o objeto de procura é o que os homens realizaram.” (LE GOFF, 1990, p.13)

Sobre a ação humana na história Edward Carr afirma que o homem é moldado pela

sociedade que vive,

“Logo que nascemos, o mundo começa a agir sobre nós e a transformar-nos de unidades meramente biológicas em unidades sociais. Todo ser humano em qualquer estágio da história ou da pré-história nasce numa sociedade e, desde seus primeiros anos, é moldado por essa sociedade.” (CARR, 1996, p.10).

Com tudo o que foi citado cabe pontuar que a ação humana quando pensamos em inclusão escolar requer uma proporção paradigmática de escola humanizadora e que valorize a diversidade e caminhe para transformar-se em uma instituição educacional autêntica para todos.

Quanto a História e ao ensino de História, elas trazem consigo muitas ideias que foram dominantes por algum tempo. Por exemplo, o positivismo irá legitimar a função da ciência História ao longo do século XIX, transformando-a de linear, preocupada com uma ordem temporal, mas sem se importar com o sujeito.

Quanto a didática da História, Rusen afirma que a função dela é orientar o sujeito na construção intencional da sua identidade.

“Aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida. Essa capacidade de aprendizado histórico precisa, por sua vez, ser aprendida”. (RÜSEN, 2007, p.94)

Ainda sobre esta questão da didática, Rusen aponta como algo relevante a discussão da objetividade e subjetividade. Em outras palavras, o contato com a experiência do passado amplia a orientação histórica de recursos e fatos, num processo onde o passado e o presente são colocados frente a frente e contrastados, o que iria garantir para a criança que esta em formação do “eu” um olhar de reconhecimento com o próximo.

“A formação histórica é, antes, a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade específica consiste em (re)elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da história, e inserindo-as continuamente, e sempre de novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida”. (RÜSEN, 2007, p. 94)

Para que todo esse processo aconteça de forma satisfatória é necessário que as crianças e adolescentes sejam estimulados, que sua curiosidade seja aguçada, que haja um real incentivo ao estímulo da dúvida e da criatividade.

O que impulsionou a ideia do presente trabalho foi entender que a Educação Inclusiva amplia a participação de todas as crianças e adolescentes, sem exceção, no ensino regular. Assim, diante de uma sociedade com grupos intolerantes, onde não há respeito às diferenças e aos outros seres humanos, é necessário que nos importemos com um ensino transformador e empático. Prezar pela igualdade de oportunidades e, também, contemplar a valorização da diversidade física, intelectual, social, cultural e crenças, se faz necessário. Portanto, é importante a valorização dos atributos da aprendizagem histórica, através de uma perspectiva plural, inclusiva e próxima da realidade do aluno. E para isso, os professores de História devem aprender estratégias de ensino próximas da cientificidade histórica.

Esta dissertação está organizada em 3 capítulos. Os capítulos não estão de forma alguma, formando uma sequência ordenada dos fatos, mas antes disto, ele apresenta ao longo do seu desenvolvimento as obras bibliográficas selecionadas no campo educacional, além de apresentar também a história e o trabalho de instituições que atuam no ensino de crianças cegas e no preparo de professores que trabalharão com elas.

Pretendemos averiguar qual a função do ensino de História atualmente e qual a importância que ele tem para a sociedade.

O capítulo I denominado Fundamentos para pensar o ensino da história para crianças e adolescentes deficientes, está destinado a descrever a História do ensino de História e, assim, são apresentados e analisados os contextos conjunturais do ensino desta disciplina ao longo do século XX e, especificamente, o ensino de História para crianças com deficiência. Para tanto, apresentamos a perspectiva de uma criação de uma unidade nacional no final do século XIX com a fundação do Colégio D. Pedro II. Além disso, o capítulo é concluído com uma discussão sobre o ideário liberal moderno vindo com o que denominaremos de “República Nova”, desta feita discutiremos o “Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932)”. Neste capítulo também discorreremos sobre dois contextos da história do Brasil, a Revolta da Vacina e o Manicômio de Barbacena. Assim, podemos descrever também sobre outras histórias de exclusão dentro da sociedade brasileira.

No capítulo II denominado de “História da Infância em Maringá”, abordaremos inicialmente a história da construção da cidade de Maringá e como no decorrer da sua trajetória, a vida de crianças e adolescentes foram sendo encaixadas. Além disso, também será descrito a história das primeiras escolas maringaenses, como

abordavam o ensino de História e se havia alguma discussão sobre a inclusão de crianças deficientes. A partir desse ponto abordaremos as Diretrizes Curriculares do Paraná, formulado em 2008, que prega um ensino com uma abordagem mais empática e tradicional.

Ainda neste capítulo, apresentaremos um panorama das tecnologias que podem ser utilizadas nas aulas, principalmente, nas de História. Para tanto, faremos um levantamento no Instituto Benjamim Constant, que desenvolve curso para professores que trabalharão com crianças deficientes visuais, além de abordar ações promovidas pelo Centro de Apoio Pedagógico, na área de deficiência visual, que funciona dentro do Instituto Estadual de Educação de Maringá e que produz materiais pedagógicos para cerca de 129 municípios do Paraná. O Centro existe há dez anos e possui dentro do seu quadro de funcionários portadores de diversos tipos de deficiências. Além disso, o CAP funciona em parceria com a Secretaria de Estado da Justiça e possibilita a participação de alguns detentos que auxiliam na produção de áudiolivros e outros materiais didáticos. Enfatizaremos as ações de outras instituições maringaenses que trabalham com inclusão de crianças deficientes, como o Propae, o EJA e também o CEMAE. Discorreremos, portanto, sobre a história da inclusão na cidade de Maringá.

E, por fim, o 3º capítulo, ficou reservado para a produção de vídeos apresentando a pesquisa, do e-book e do trabalho elaborado com alguns adolescentes produzindo materiais didáticos para uma aula inclusiva com crianças cegas.

Função da História

Entender a função da História é a força motriz para qualquer pessoa que deseje ensiná-la, já que sua função foi se modificando ao longo do tempo ganhando os contornos dos períodos pelos quais o ensino de História foi passando. Então, o saber histórico atribui cientificidade à história através de suas formas e funções (Rusen, 2010). A pesquisa apresentada pelo historiador seria as formas como ele irá apresentar sua descoberta e sua função no pensamento histórico prático do mesmo. Logo, refletir sobre a questão proposta do uso prático do saber histórico na vida comum é a base da ciência da história. Assim, quando um historiador está pesquisando ele necessitará de regras para apresentá-la aos leitores, uma especificidade que dará peso ao conhecimento histórico. A metodologia dará sentido e legitimidade a narrativa da pesquisa. Partindo desse ponto, o conhecimento histórico desenvolverá competências e orientará historicamente o cotidiano das pessoas. Pois, como coloca Rüsen, “A formação histórica é, antes, a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido” (RÜSEN, 2010: 104). Logo o ensino de História tem a importância ímpar na formação da racionalidade humana.

No século XVIII a História era vista como construtora de unidades nacionais, com narrativas que colaboravam para esta função. Já no século XIX teremos a preocupação dos textos históricos seguirem um padrão, um método científico para escrever uma história factual organizada cronologicamente, que seguisse os padrões europeus. A influência de Leopold Von Ranke, historiador alemão do século XIX e considerado o precursor da “História Científica”, formou a narrativa histórica que garantiria a construção de uma narrativa do passado tal qual ele era.

Rompendo com a escola metódica, teremos, então, o materialismo histórico que irá inserir novos atores nesta trama, principalmente aqueles que não detém os meios de produção. Sendo assim, promoverá uma nova abordagem da História, a História onde a economia e a sociedade estarão evidenciadas mais que as grandes personalidades políticas e suas ações.

Também teremos a história promovida pelos Annales, no século XX, que dentro dos debates levantados por eles teremos questões como política e sociedade sendo abordados, sempre criando uma ponte com o presente.

“A História tem a importante função de desnaturalizar o tempo presente, de fazê-lo diferir em relação ao passado e ao futuro, no mesmo momento em que torna perceptível como essas temporalidades se encontram, como elas só existem emaranhadas, articuladas em cada instante que passa, em cada evento que ocorre” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 30-31)

É importante destacar que depois da Primeira Guerra Mundial, houve uma mudança no cenário mundial com o surgimento de duas grandes potências, a URSS e o EUA, então, a história vinda do continente europeu não dava mais conta de explicar os novos acontecimentos mundiais.

Entendemos que para o autor Albuquerque Júnior (2012), o papel importante da história seria promover um agir consciente sobre o presente através do entendimento do passado. Sobre isso Rusen diz que : “História como uma matéria a ser ensinada e aprendida tem de passar por um exame didático referente à sua aplicabilidade de orientar para a vida.”(RÜSEN, 2006, p. 14)

Rusen defende a ideia de que é impossível separar o aprendizado histórico da sua prática, logo o saber histórico proporciona e orienta a vida prática do ser humano, ou seja, torna o indivíduo responsável pela construção do seu presente, libertando-os dos limites da experiência.

“Liberdade como superação dos recalques forçados e de suas consequências, da constante repetição do recalco. A formação histórica libera a superação das coerções que levam ao recalco, oriundas dos dados culturais prévios da memória histórica presentes nos sujeitos sem formação”. (RÜSEN. 2010, p. 109)

Assim como Rusen (2010), o pesquisador Albuquerque Junior defende que a função da História é apresentar para as pessoas como elas podem construir seu destino, não se apegando ao passado, mas tornando-o uma força propulsora para a construção do presente. De acordo com Albuquerque Júnior, a História é útil,

“Para humanizar, para construir e edificar pessoas, para lapidar e esmerilhar espíritos, para fazer de um animal erudito, um sábio, um ser não apenas formando, mas informado, de um ser sensível fazer um ser sensibilizado”. (ALBUQUERQUE JUNIOR,2012, p.31)

Dentro do que foi explicitado nas linhas acima, fica evidente que a função da

História vai além de relatar acontecimentos do passado, mas atua como um poderoso mecanismo de empoderamento para o indivíduo que se propõe estudá-la. Diminuindo a distância entre fatos e sujeitos, projetando-nos uns nos outros, construindo relações empáticas. Porém, isso é uma tarefa para um ensino de História reflexivo, onde a criança se veja como um sujeito ativo na construção do seu presente.

Neste sentido, entendemos que a educação histórica deve englobar todas as crianças e adolescentes, sendo função da escola promover espaços que possibilitem acesso ao conhecimento por parte de todos.

Didática de História

No ambiente escolar, dentro do universo da educação, a palavra didática aparece de forma imperativa, já que são componentes fundamentais do dia a dia escolar os materiais didáticos, livros didáticos, projetos didáticos e a própria didática como um instrumento do trabalho do professor em sala de aula.

A palavra didática no campo da pedagogia tem por significado tratar dos preceitos científicos que orientam a atividade educativa de modo a torná-la mais eficiente, em outras palavras seria a arte de ensinar.

Conceituamos a Didática da História como um campo de estudo exclusivo dentro da ciência da História e que tem como objeto de estudo o conhecimento histórico dos indivíduos e das sociedades. Assim, Rusen afirma que a Didática da História "analisa agora todas as formas de raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática" (2006, p. 12). Porém, é importante deixar claro que para o autor citado a obtenção do conhecimento histórico não é adquirido somente pela aprendizagem escolar, mas também existem outros espaços sociais que possibilitam a aquisição do conhecimento histórico do sujeito. Sem dúvida, a Didática da História compreende o campo de atuação fundamental para compreender a História, uma vez que reflete sobre como o sujeito se apropria do aprendizado histórico em suas múltiplas formas e narrativas de acontecer.

Conforme supracitado a Didática da História tem como meta, "investigar o aprendizado histórico" (RÜSEN, 2006, p. 16) e para o pesquisador Bergmann a Didática da História é "a disciplina científica que investiga sistematicamente os

processos de ensino e aprendizagem de História” (1990, p. 30) refletidos na concepção individual e social. Logo a Didática da História considera o que difere entre a aprendizagem em sala de aula e o trabalho próprio de se aprender História e sua preocupação esta em entender como as crianças aprendem História e a importância da construção da consciência histórica (RÜSEN,2010). Assim, “a teoria da História pergunta pelas chances racionais do conhecimento histórico e a Didática pelas chances de aprendizado da consciência histórica” (RÜSEN, 2010, p. 93).

Para as teorias da educação a didática é muito mais que um termo utilizado para representar a dicotomia entre o bom e o mal professor ou para explicar os materiais utilizados dentro da escola. Termo de origem grega a didática foi instituída no século XVI como ciência reguladora do ensino. Mais tarde Comenius atribuiu seu caráter pedagógico ao defini-la como a arte de ensinar tudo a todos. Transportando o que foi descrito acima sobre a definição do termo didática para o que é a Didática da História, entendemos que é o estudo das diversas abordagens históricas no cotidiano e das diversas interpretações feitas pelos sujeitos a partir destas ideias.

CAPÍTULO 1 FUNDAMENTOS PARA PENSAR O ENSINO DA HISTÓRIA PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA SENSORIAL VISUAL

1.1 Breve relato sobre o ensino de história no Brasil

O Brasil entra no século XX ao som de Chiquinha Gonzaga. Pioneira na discussão sobre o feminismo no país, que defendia o abolicionismo. Além de ser pianista e maestrina de grande destaque na nossa cultura. Chiquinha Gonzaga foi uma das boas coisas que o Brasil teve no início do século XX.

Nosso país adentrou 1901 como uma República (tinha aproximadamente 10 anos), comandada por uma oligarquia rural forte. Havia uma legião de ex-escravos desempregados e desamparados pelo governo federal, além de termos uma dívida enorme com a Inglaterra.

É nesse contexto que começamos a discutir a formação de um projeto para a educação brasileira.

A construção da educação brasileira para crianças e adolescentes aconteceu em diversas etapas ao longo da história da nação até chegarmos a uma universalidade desta educação com a Constituição de 1988. Um agravante à situação foi que a educação para crianças com deficiência sempre aconteceu de forma paralela à educação dita para crianças “normais”. Em outras palavras, a educação inclusiva constituiu-se em um campo de atuação que não caminhava de “mãos dadas” com o sistema de ensino brasileiro.

Entende-se que é através da educação, e de maneira coletiva, que a criança deve aprender a ter consciência da sua condição histórica e, assim, assumir o controle da vida, entendendo sua capacidade de transformar o mundo. De forma sucinta apresentamos o pensamento de Paulo Freire e outros educadores que contribuíram para a construção das teorias educacionais ao longo do século XX, e a importância da escolarização para a construção de uma sociedade onde todos tenham seus direitos garantidos.

O método de alfabetização de Paulo Freire, entende que ensinar a leitura a partir do contexto dos educandos e suas experiências ajudará /ensinará a criar um pensamento crítico sobre o contexto que estão inseridos e permitir uma maior compreensão do mundo. O professor Paulo Freire aplicou seu método na cidade de Angicos, localizada no interior do Rio Grande do Norte.

Ao afirmar que “não há educação fora das sociedades humanas e não há no vazio” (Freire, 1982), o professor Paulo Freire afirma que, mesmo estando a sociedade passando por crises, ainda existe a opção onde a educação é utilizada como uma força motriz que impulsiona na criação de uma sociedade onde o ser humano consiga se enxergar como sendo sujeito de si mesmo e construtor da sua história.

Outra teoria da educação formulada pensando no ser humano de forma integral foi elaborada por Cèlestin Freinet, educador do início do século XX, que assim como Paulo Freire acreditava que a educação estava vinculada ao processo histórico para formar um cidadão completo, ou seja, havia em ambas as teorias uma interligação de aspectos físico, intelectual e social.

Enquanto Freinet se destaca por definir a educação como sendo a autogestão do conhecimento e nos apresenta uma proposta libertária, Paulo Freire defende a ideia de que a educação faça uma transformação social e libertadora.

Ambas as teorias se destacam no contexto histórico da educação, uma vez que articulam em suas concepções propostas pedagógicas, políticas, éticas e humanas. Sobre isto Vygotsky afirma que o ser humano é um ser relacional e por isto ele não pode ser estudado separado do seu contexto.

Na contramão das novas abordagens teóricas da educação teremos em meados do século XX, em 1968 a Lei 5.540 que reforma a estrutura das universidades brasileiras e em 1971 temos a lei 5692 que estabelece em sistema nacional o 1º e 2º grau. De acordo com Saviani (2001), a promulgação da lei 5540/68 teve como meta responder a duas exigências que eram contraditórias: se por um lado tínhamos a demanda dos jovens estudantes universitários e dos professores que reivindicavam o fim da cátedra, a autonomia universitária e, mais verbas e vagas para o desenvolvimento de pesquisas e, assim, ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, tínhamos os pedidos dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe de 1964, que buscavam vincular o ensino superior ao mercado capitalista e ao projeto político de modernização concomitante aos requerimentos do capitalismo internacional (criação de mão-de-obra técnica).

Na prática de ensino tecnicista o ensino de História acontece por meio de informações sistematizadas, memorizadas, com a repetição de exercícios e/ou procedimento. E, portanto, não existe uma promoção da autonomia do pensamento, uma vez que é excluída a reflexão e a subjetividade da didática e o ensino é

marcado pela simplificação.

“Retrocedendo um pouco na história do ensino de História vemos que no século XIX a história é instituída como uma disciplina e tinha a intenção de construir a imagem de “grandes heróis” da nação (mesma abordagem instituída nas escolas para o ensino de História durante o governo militar). E é neste período que surgirão os manuais de história que regularão o ensino dessa disciplina e para isto o Instituto Histórico Geográfico do Brasil (IHGB) teve fundamental importância, pois foi esta instituição que criou metodologias para seu ensino” (SOUZA, PIRES, 2010, p.2).

Sobre isso Circe Bittencourt afirma, que “desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX” (BITTENCOURT, 2018, p. 61)

O ensino de História no decorrer da nossa história sofrerá com “altos e baixos”, já que num primeiro momento nos primórdios da formação do Brasil como um país independente, as escolas tinham como única função alfabetizar. Esta visão de ensino irá mudando no decorrer do tempo e a História vai ganhando um status onde sua pauta é formar os “grandes” homens e de construir uma nação, uma identidade brasileira.

Em 1838 será inaugurado no Rio de Janeiro o Colégio D. Pedro II. A fundação deste colégio foi obra do Ministro da Justiça, Bernardo Pereira de Vasconcelos, ao tempo do Regente Pedro de Araújo Lima. Estava sendo construído um modelo de estrutura para o ensino secundário naquele momento que seria seguido por outros colégios do país.

Na inauguração do Colégio D. Pedro II, o reitor nomeado, D. Frei Antonio de Arrabida deixou claro que o ensino ali seria um exemplar do que já estava acontecendo em escolas particulares da capital, então Rio de Janeiro. O ministro da Justiça reafirmou as palavras do reitor e, portanto, o projeto fundamental de ensino no Colégio D. Pedro II, era:

[...] “manter e unicamente adotar os bons métodos; resistir a inovações que não tenham a sanção do tempo e o abono dos felizes resultados; proscrever e fazer abortar todas as espertezas de especuladores astutos que ilaqueiam a credulidade dos pais de família com promessas fáceis e rápidos progressos na educação de seus filhos; e repelir os charlatães que aspiram à celebridade, inculcando princípios que a razão desconhece, e muitas vezes,

assustada, reprova”. (HAIDAR, 1972, p99).

O restante do sistema educacional adotou as mesmas normas elaboradas para o Colégio Pedro II, já que o mesmo seria modelo para as outras escolas. A educação proposta pelo Ministro Bernardo de Vasconcelos era conservadora, com lastro da educação jesuítica e reprodutora de modelos já existentes e consagrados. Ao indicar a adoção de métodos validados pela experiência e pelo tempo, se tornando opositor de novas ideias, ele direciona a educação brasileira aos métodos pedagógicos dos jesuítas que estabelecia pela Regra n.º 06 dos Professores das Faculdades Superiores.

“Ainda em assuntos que não apresentem perigo algum para a fé e a piedade, ninguém introduza questões novas em matéria de certa importância nem opiniões não abonadas por nenhum autor idôneo; nem ensine coisa alguma contra os princípios fundamentais dos doutores e o sentir comum das escolas. Sigam todos de preferência os mestres aprovados e as doutrinas que, pela experiência dos anos, são mais adotadas nas escolas” [...] (RATIO STUDIORUM, Regra n.º 6).

Contudo, o Colégio D. Pedro II teve a necessidade de adotar práticas educacionais estrangeiras, neste caso o modelo francês. Isto aconteceu porque não foi encontrado modelos pedagógicos que pudessem atender a necessidade de tornar o colégio um modelo para as outras escolas.

No que diz respeito ao ensino de História, no Colégio D. Pedro II houve uma série de problemas sobre o significado da inclusão dessa disciplina no currículo da escola secundária. A discussão era como o ensino de História iria contribuir para a construção do futuro do Brasil, em outras palavras, como o estudo do passado seria relevante para a construção desse futuro nacional.

Existem dois pontos que precisam ser discutidos com relação ao ensino de História neste período: a estreita vinculação do Colégio Pedro II com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a Igreja Católica.

Em 1838, estava sendo formado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro que teria como função a criação da identidade brasileira no mesmo tempo em que entrava em funcionamento o Colégio Pedro II. Enquanto o colégio ficava responsável pela educação dos jovens da Corte instituiu-se também o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Enquanto o “Pedro II” fora criado para dar formação aos

jovens nobres da Corte e prepará-los para exercer o poder, era função do IHGB construir, pela pesquisa histórica, a identidade da Nação brasileira.

As duas instituições estavam ligadas, uma vez que os professores de História do Colégio Pedro II também trabalhavam no IHGB. Enquanto o Colégio D. Pedro II fora criado para ensinar os jovens da nobreza, o IHGB tinha como função construir a identidade brasileira, utilizando para isso a pesquisa científica.

O significado desse contexto é muito importante, já que as decisões do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro sobre a pesquisa e ensino de história se tornavam matéria de ensino e eram inseridas no currículo do colégio. Entendemos então que a discussão sobre pesquisa e ensino de História é algo já debatido há algum tempo.

[...] “facilmente se constata que as construções filosóficas sobre a história estão atreladas, mediata ou imediatamente, a projetos políticos. Em outras palavras, facilmente se constata que os projetos políticos – revolucionários ou reacionários, não importam – procuram na filosofia da história as razões de si mesmos, seja para demonstrarem que todo o desenvolvimento humano anterior nada mais foi do que uma preparação para o presente, ou que todo o passado e o presente se constituem no limiar de uma era melhor.../Nesse contexto, é necessário encontrar-se um sentido para a história, é preciso demonstrar que o transcurso da humanidade no tempo não é aleatório, mas indica inexoravelmente um fim para o trajeto humano; isto é, a história não pode ser casual, mas deve ter uma finalidade” (MANOEL, 1998, p. 11).

Nas incertezas que estava assolando o Brasil em meados do século XIX no período em que foi fundado o Colégio Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro em 1838, fazia apenas 16 anos que o Brasil havia se tornado um país independente. E essas duas instituições tinham como finalidade construir laços entre as províncias e, portanto, estruturar uma história do povo brasileiro.

Para que houvesse essa consolidação da identidade nacional, o humanismo (fundamentado em autores clássicos e lido pelo Ministro Bernardo de Vasconcelos), foi escolhido para unir as disparidades de todo o território brasileiro. Esse pensamento refletia bastante o pensamento jesuítico adotado pela administração do Colégio Pedro II, cuja a reitoria estava nas “mãos” de um Bispo.

“Ademais, teremos a inserção de uma educação religiosa... introduzida, nesse momento, uma cadeira especial para o ensino e educação religiosa. Ao lado, portanto, das disciplinas de História, a

Antiguidade foi tema de estudos nas diversas disciplinas literárias e de religião.” (BITTENCOURT, 1990, p. 60).

Para a História cabia a tarefa de ser o equilíbrio entre as Humanidades e a filosofia moral. Aos homens destinados a dirigir a sociedade não poderia faltar a honestidade e a prudência para o exercício do poder.

“O benefício último será a aquisição da prudência civil, com a qual o homem azevado à reflexão histórica sabe deixar de lado os acontecimentos que nada ensinam, e interpretar favoravelmente os outros, ver as coisas sob seu verdadeiro aspecto, destacar os bons princípios, aprender a restabelecer, contra o adversário, a verdade histórica, compreender sob todos os seus aspectos as razões profundas das ações human”. (MESNARD, 1978, p. 80).

A ideia de se formar “heróis da nação” utilizando para isto a fundamentação nos textos de filósofos greco-romanos para a formação desta mentalidade fica bem exemplificado na seguinte citação:

“Não eram somente as pessoas bem nascidas, era o povo inteiro que nascia temperante, desinteressado, cheio de desprezo pela vida, unicamente sensível à honra e à virtude... Nutriam os filhos no desprezo do fausto e da tibieza; ensinavam-nos a não estimar senão a glória; a querer não possuir riquezas, mas vencer os reis que a possuíam, a acreditar que não nos podemos tornar felizes senão pela virtude” (MANOEL, 1989, p. 245, nota 88).

O texto supracitado mostra o caminho perigoso que o Brasil começava a percorrer para construir sua história. Lembrando que havia uma sociedade cheia de conflitos movida por interesses díspares e o ensino de História estaria mais para uma educação cívica.

“O fito dessa forma de ensino consistia em sancionar a nação na disposição em que se encontrava, noutras palavras, legitimar sua ordem social e política, além de inculcar nos membros da nação o orgulho de a ela pertencerem para, então, melhor servi-lá”.(MATHIAS, KELMER. 2011, p.42.)

Ainda debatendo a construção de uma história nacional, vamos encontrar uma forte influência francesa permeando esta construção. O IHP (Institut Historique de Paris) fora criado em 1834 para remendar algumas “rachaduras” que sobraram na Revolução francesa em 1789. A base deste instituto era criar uma legitimação de

uma nação fundadora de novos tempo (Dossie, 1992, p. 36-37; Reis, 2000, p. 26).

A escola metódica foi a base utilizada para a criação de tal história e houve grande influência de Ernest Lavissee, Charles Langlois e Charles Seignobos. Foram estes teóricos que formularam toda a reforma da educação francesa, desde o ensino superior francês ao que seria ensinado nas escolas. E são estes modelos que os líderes do Brasil foram buscar inspiração para construir uma história brasileira pautada nos “grandes feitos” de homens brancos fundadores de nosso país.

Ao resgatarmos a historicidade do ensino de História no Brasil entendemos que cada prática pedagógica utilizada em cada período histórico e a influência do capital esteve diretamente ligada na criação da sociedade brasileira. E que não diferente de outros países, no Brasil também a educação sempre foi “chamada” para resolver alguma crise política ou social.

“O ano de 1931 marcou o fim da hegemonia do Colégio Pedro II e este não seria mais o único a emitir certificado de conclusão de ensino secundário. Com a criação do Ministério da Educação e Cultura em 1930 e com a nomeação de Francisco Campos para ministro houve algumas alterações no sistema educacional brasileiro. Uma destas alterações seria que o responsável por estabelecer os currículos e os métodos de ensino seria o ministro da educação”.(MATHIAS, KELMER. 2011, p.43)

Contudo, o governo brasileiro ainda buscava respaldar na História a legitimação de suas ações e a reforma educacional promovida no ano de 1931, muito embora ela promovesse algumas mudanças curriculares como, por exemplo, a frequência obrigatória dos alunos, no que diz respeito ao ensino de História, ainda pedia que esta contribuísse para a construção de um Estado Nacional pautado no feito de “grandes heróis” e ocultando a história dos menos favorecidos.

O desejo por transformação que assolavam o Brasil repercutiu também na educação. Os educadores brasileiros no início do século XX começaram a criticar a precária educação e os métodos atrasados no processo de ensino. Assim, inicia-se um processo de reformas educacionais no Brasil. Entende-se, portanto, que o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932” está ligado à revolução de 1930 e toda a transformação social, política e econômica trazida por ela ao contexto brasileiro da época, pois é especialmente neste período que o “Povo” Brasileiro aparece como categoria política fundamental.

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), há uma vontade ou desejo

generalizado de que fosse a educação à promover a paz mundial, sendo responsável pela construção do novo ser humano que pudesse conviver pacificamente com outros povos.

No ano de 1930 assume o governo brasileiro Getúlio Vargas. Compreendemos, então, que a escrita do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932” ocorreu num período de crescente mudança e transformação da sociedade brasileira agroexportadora para uma sociedade urbano-industrial, deixando em evidência as tensões políticas, econômicas e sociais deste período, ocorridos no Brasil nas primeiras décadas do século XX, mas que podem ser percebidos pelos desdobramentos da ruptura político-econômica da crise da cafeicultura no país, entre outros acontecimentos marcantes da história mundial e Nacional.

[...] “as crises da cafeicultura; a politização dos setores jovens das forças armadas em direção diferente da tradicional; o aparecimento de reivindicações de operários e setores sociais médios; o agravamento dos antagonismos nas camadas dominantes; a Guerra Mundial de 1914-18; a crise do capitalismo mundial iniciada com o crack de 1929; a Guerra Mundial de 1939-45; a substituição da hegemonia da Inglaterra, da Alemanha e da França pelos Estados Unidos da América do Norte; o aparecimento do Egito e da Argélia, como nações independentes. [...] esses acontecimentos estão permeados de marchas e contramarchas, realizados em agitações revolucionárias e reformistas, bem como, em golpes e contragolpes” (IANNI, 1978, p. 8-9)

As várias etapas do desenvolvimento econômico brasileiro fortaleceu o setor industrial e ao mesmo tempo o Estado foi se tornando cada vez mais forte e mais importante, tornando-se o centro máximo das decisões no plano interno do País.

Como vimos o início do século XX para o Brasil foi marcado por uma série de crises e será neste cenário que o governo provisório de Vargas criará espaço para pensar os ideais liberais e tornar este parte da realidade brasileira. Embora o liberalismo tenha sido elaborado no século XVII (é atribuída a formação das ideias liberais ao filósofo John Locke, segundo esse filósofo, a sociedade escolheria seu líder e através de um contrato social abriria mão de certos direitos para um governo, logo seria um acordo entre a sociedade e o governo e/ou autoridade), por pensadores ingleses e franceses e teve sua gênese ideológica no papel social dada a educação como um instrumento para o progresso do ser humano pautada no

individualismo, propriedade privada, igualdade e democracia, no Brasil essas ideias chegará com ares de novidade.

Segundo os ideais do liberalismo, a educação escolar seria um dos meios mais eficazes para que uma pessoa pudesse melhorar de vida dentro de uma sociedade e para que isto acontecesse, e todas as pessoas pudessem ter acesso a ela, a escola deveria ser gratuita, universal e pública. Vejamos adiante, passo a passo, os princípios fundamentais dos ideais liberais.

“O individualismo é o princípio que considera o indivíduo enquanto sujeito que se deve ser respeitado por possuir aptidões e talentos próprios, atualizados ou em potencial. Um dos maiores expoentes do liberalismo foi John Locke [...] A função social da autoridade (do governo) é a de permitir a cada indivíduo o desenvolvimento de seus talentos, em competição com os demais, ao máximo da sua capacidade. O individualismo acredita terem os diferentes indivíduos atributos diversos e é de acordo com eles que atingem uma posição social vantajosa ou não”. (CUNHA, 1977, p.28-29)

Sendo assim, para o pensamento liberal a autoridade do governo não limita e nem atrapalha o indivíduo permitindo, assim, o desenvolvimento de todas suas habilidades e potenciais, ou seja, o próprio indivíduo é o responsável pelo sucesso ou fracasso e não a sociedade. Desta forma, a sociedade de classes não só é aceita como legitimada.

Neste princípio, quanto menos poder tiver o Estado, maior será a autonomia e liberdade do indivíduo. Um Estado liberal defende a tolerância religiosa, a liberdade de pensamento, pois entende que esta liberdade é condição essencial para que o cidadão crie condições necessárias para trabalhar suas habilidades e potencialidades.

“Outro elemento fundamental da doutrina liberal é a *propriedade*. [...] um direito natural do indivíduo, e os liberais negam autoridade a qualquer agente político para usurpar seus direitos naturais. [...] a doutrina liberal repudia qualquer privilégio decorrente do nascimento e sustenta que o trabalho e o talento são instrumentos legítimos de ascensão social e de aquisição de riquezas, qualquer indivíduo pobre, mas que trabalhe e tenha talento, pode adquirir propriedade e riquezas”. (CUNHA, 1977, p.p 30-31).

Outro destaque do liberalismo é que para esta teoria os indivíduos não são iguais e até mesmo impossível que o sejam, uma vez que a igualdade social é perigosa e pode provocar uniformização e padronização dos indivíduos, o que seria

um desrespeito a individualidade de cada um.

[...] “igual direito de todos participarem do governo a livremente, através de representantes de sua própria escolha. Cada indivíduo, agindo livremente, é capaz de buscar seus interesses próprios e, em consequência, os de toda a sociedade”. (CUNHA, 1977, p.33)

As novas estruturas governamentais instauradas têm início uma série de reformas e dentre estas teremos mudanças, inclusive na educação brasileira. As reformas educacionais começaram com a criação do Ministério da Educação e Saúde pelo Decreto nº19402, de 14 de novembro de 1930. Como ministro foi nomeado Francisco Campos, homem ligado ao movimento de modernização do nosso país.

“Art. 1º Fica criada uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa.

Art. 2º Este Ministério terá a seu cargo o estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar.

Art. 3º O novo ministro de Estado terá as mesmas honras, prerrogativas e vencimentos dos outros ministros.

Art. 4º Serão reorganizadas a Secretaria de Estado da Justiça e Negócios Interiores e as repartições que lhe são subordinadas; podendo ser transferidos para o novo Ministério serviços e estabelecimentos de qualquer natureza, dividindo-se em diretorias e seções, conforme for conveniente ao respectivo funcionamento e uniformizando-se as classes das funcionários, seus direitos e vantagens”. (Decreto n. 19402, de 14 de nov. de 1930)

Para os educadores responsáveis por redigir o Manifesto Pioneiro da Educação de 1932,¹ ela era a base de todos os problemas de uma sociedade, portanto, resolvendo os problemas dela, os outros problemas sociais seriam resolvidos.

“Certamente as maiores figuras de minha geração se ressentem dos defeitos do meio social e do sistema de educação em que se formaram. Mas – e é nisso exatamente que se distingue – foi, pelos representantes mais altos do seu espírito, a primeira que reagiu contra esses defeitos e inscreveu, no seu programa de ação, as reformas econômicas, sociais e pedagógicas, radicais e profundas”. (2010. P. 20)

Para que isso acontecesse eles defendiam a criação de um Sistema Nacional

¹ Um manifesto é um gênero de discurso onde várias pessoas se reúnem para escrever sobre suas “bandeiras”, seus desejos e pelo que lutam

de Educação (nesta época não havia uma unidade nacional para a educação, cada governo estadual tinha suas próprias diretrizes), onde haveria uma unidade, mas sem uniformidade. Os educadores que escreveram esse manifesto acreditavam que as regionalidades deveriam ser respeitadas, por isso não defendiam uma uniformidade educacional.

A principal defesa do Manifesto Pioneiro da Educação era uma educação gratuita, pública e de qualidade para todos. Deveria ser dever do Estado garantir esses direitos e não da iniciativa privada. Os recursos financeiros deveriam estar vinculados a uma parte da receita de impostos, o que iria garantir que houvesse um desenvolvimento da educação pública e de qualidade onde todos tivessem acesso a ela. Uma outra questão levantada é que as escolas fossem únicas, ou seja, meninos e meninas deveriam estudar juntos, uma novidade para a época.

Os educadores responsáveis pela escrita do manifesto de 1932 estavam influenciados por Piaget e pela Biologia e eles acreditavam que todos os dons biológicos deveriam ser desenvolvidos independente da classe social do indivíduo e que, algumas pessoas teriam habilidades (aptidões biológicas) para prosseguir nos estudos e, para isto, concebiam a universidade como um espaço elitista. A universidade estaria reservada para a elite intelectual, e para fazer parte dela a condição sócio econômica não importaria.

Outra ideia importante encontrada no Manifesto é sobre a formação e condição de trabalho do professor, que são considerados também como uma elite intelectual e que por conta disso, sua formação deveria ser exclusivamente dentro do espaço universitário. Com relação a questão salarial era defendida um piso e um plano de carreira único, independente da área de atuação.

No governo de Getúlio Vargas (1937-19345) no ano de 1942 o então ministro da educação e saúde promove uma segunda reforma educacional e esta reforma emancipa a disciplina de História do Brasil transformando-a em uma disciplina autônoma. A ideia ainda era construir uma consciência patriótica, porém selecionando os fatos e mostrando somente o que interessava a elite.

“O ponto a assinalar é que a história do Brasil passou a gozar do status de disciplina autônoma. Em se tratando de um governo ditatorial de viés nacionalista, o ensino de História foi revestido com as cores da bandeira”.(MATHIAS, KELMER. p.43. 2011)

Como já dito anteriormente, o Estado sempre busca um meio de justificar suas ações e para tanto utiliza a história como instrumento. E não foi diferente na ditadura militar brasileira. As metas para o ensino de História estava voltado para legitimar as ações militares no governo brasileiro, principalmente depois da decretação do Ato Institucional 5 em 1968. Outra situação foi vincular o ensino de História às disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização social e Política do Brasil. Estas disciplinas reduziam a democracia e a educação em subserviência e patriotismo.

Assim, o que estava disposto nos programas curriculares e materiais utilizados pelos professores nas salas de aula era uma pedagogia liberal burguesa, em outras palavras o ensino sempre estava condicionado a mostrar as ações dos privilegiados. A história do negro africano ou do indígena estava vinculada apenas como um cooperador das ações civilizatórias dos europeus na América, ou seja, uma visão eurocêntrica da nossa história.

(...)”se atentarmos para as questões postas pelos programas, currículos, pelas produções didáticas e demais recursos e materiais de ensino (...), elas giravam, principalmente, sobre quem deveriam ser os agentes sociais privilegiados formadores da nação.” (NADAI, 1988, p. 23)

A partir de 1985 com a redemocratização, o ensino de História ganhará outra função, não será mais cobrada desta disciplina a obrigação de “fundar” uma nação nas ações de “grandes heróis, agora ela tem a função de preparar o cidadão para atuar na sociedade, mas sim a de abarcar pelas políticas educacionais uma grande parte da sociedade brasileira que estava marginalizada.

Dentro desta nova realidade a História teria como função ensinar para a classe trabalhadora sua importância dentro da sociedade, como sujeitos de sua história. Para tanto, muito foi debatido sobre a universalização dos direitos dos homens para que a democracia fosse reconhecida como parte importantíssima desta sociedade.

Na década de 1990 o ensino de História terá outros objetivos, ele deverá tornar a criança /adolescente um ser crítico, pronto para pensar a história e não mais decorar datas. Destaca-se que nesta década entrava em vigor uma política neoliberal e a reforma educacional proposta pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, que vislumbrava um esforço em lidar com as diversas culturas

que compõem o Brasil. Porém, este novo ensino de História poderia, segundo Selva Fonseca, diluir o objeto da disciplina em nome da valorização de que “tudo é História”.

(...) “a ideia de que se deve aceitar tudo, estudar tudo, valorizar tudo, sugerindo o velho chavão “tudo é história”, ou mesmo uma volta do presentismo em nome do respeito, da valorização dos interesses e da vivência dos alunos, pode conduzir À diluição do objeto da disciplina. Em decorrência, há uma restrição do acesso ao conhecimento histórico” (FONSECA, 2003a, p.35)

Outra questão que deve ser analisada e já supracitado, diz respeito a década de 1990, marcada por uma política neoliberal, que reflete na educação, ou seja, essa década será marcada por uma “pedagogia da exclusão”, onde o indivíduo interioriza a responsabilidade por seu fracasso ou sucesso.

O ensino de História, atualmente, vem sendo debatido, a principal discussão é para quem este ensino se destina. Em geral, desde a Constituição de 1988, onde fica formalizado que o ensino deve ser universal e obrigatório para crianças e adolescentes, este virou o público principal. Pelo menos, legalmente todas as crianças e adolescentes devem ter contato com a disciplina.

Na década de 1990 teremos a criação da Lei 8.069 ou como é mais conhecido, Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), situação que consolidou um grande avanço para a sociedade brasileira. O novo documento altera as possibilidades de uma intervenção arbitrária do Estado na vida de crianças e jovens. Pode-se citar a restrição que o ECA coloca sobre a internação, aplicando-a como último recurso, restrito aos casos de cometimento de ato infracional.

“Art. 98. As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados:
I- por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;
II- por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;
III- em razão de sua conduta”. (BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e Adolescente.)

Existe um grande esforço para a implementação efetiva do ECA e que vem sendo feita tanto com ações governamentais quanto das não-governamentais. Há uma crescente participação do terceiro setor nas políticas sociais, fato que ocorre com evidência a partir de 1990, é particularmente forte na área da infância e da juventude. Entendemos que, existe uma necessidade de romper com a herança que

o Código de Menores deixou ao longo do século XX.

O Código de Menores foi criado em 1927 e é o primeiro documento promulgado para crianças e adolescentes. Contudo, o Código de Menores não foi elaborado para todas as crianças, mas apenas àquelas tidas como estando em "situação irregular". Considerava-se "situação irregular" crianças abandonadas ou delinquentes.

Popularmente conhecido como Código Mello Mattos, o Código de Menores visava criar diretrizes de como deveria ser o tratamento dispensado, infância e juventude excluídas, regulamentando questões como trabalho infantil, tutela e pátrio poder, delinquência e liberdade vigiada. O Código de Menores dava ao juiz grande poder e o destino de muitas crianças e adolescentes ficava a critério do julgamento e da ética do juiz.

1.2 A história da educação para crianças com deficiência sensorial visual no Brasil ao longo do século XX

A história da criança começa a ganhar contornos no início do século XX. É a partir daí, que ela passa a ser vista em suas necessidades e fragilidades e, portanto, protegida, uma vez que antes disto a criança era ignorada e até mesmo tratada como um estorvo pela sociedade.

“Considerando que a criança, em decorrência de sua imaturidade física e mental, precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive proteção legal apropriada, antes e depois do nascimento. Considerando que a necessidade de tal proteção foi enunciada na Declaração dos Direitos da Criança em Genebra, de 1924, e reconhecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos estatutos das agências especializadas e organizações internacionais interessadas no bem-estar da criança”. (UNICEF. Declaração dos direitos da criança. Disponível em: URL: <http://www.unicef.org/brazil>)

Segundo a professora doutora Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, quando iniciamos as pesquisas sobre a história da Educação Especial no Brasil encontra-se certa dificuldade, já que não existe uma sistematização na literatura sobre o assunto a história da criança e muito menos sobre a história do ensino para crianças com deficiências. A partir disso percebe-se que a história da Educação Especial no Brasil

não caminhou junto com a história da Educação Especial em outros países, um exemplo disto é a década de 1950, onde no Brasil crianças e adultos com algum tipo de deficiência eram excluídas da sociedade, porém em países da Europa ou da América do Norte esta fase ocorreu por volta do século XVII.

“Quando dirigimos o nosso olhar para a história da Educação Especial no Brasil, verificamos que a evolução do atendimento educacional especial irá ocorrer com características diferentes daquelas observadas nos países europeus e norte-americanos. Os quatro estágios identificados em tais países não parecem estar estampados na realidade brasileira” (Apud MENDES, 1995; DECHICHI, 2001).

No Brasil teremos uma formação de história da Educação Especial a partir de, 1854 e 1857, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos (hoje “Instituto Benjamin Constant”), localizado na cidade do Rio de Janeiro, capital do Império, sob a proteção de D. Pedro II. Nesse período, teremos a fundação do Instituto de Surdos-Mudos (hoje “Instituto Nacional de Educação para Surdos).

A história da criação do Instituto Benjamin Constant está ligada à história de vida de um rapaz chamado José Álvares de Azevedo. Cego de nascença ele foi enviado por sua família para estudar em Paris, no Real Instituto dos Meninos Cegos de Paris (única instituição na época capacitada para atender jovens cegos). Lá ele aprendeu o sistema Braille de leitura, 1825.

Quando José Álvares retornou para o Brasil, ele iniciou um ciclo de palestras sobre a importância da educação para crianças cegas e, assim, ele começou a espalhar o método Braille na Corte.

Com a autorização de D. Pedro II, em 17 de setembro de 1854, foi inaugurado a primeira instituição para cegos da América Latina: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, utilizava o Método Simultâneo, ou seja, o professor ensinava o mesmo conteúdo para um grupo de crianças reunidos pela idade. A criação e a regulamentação do Imperial Instituto para Meninos Cegos se encontra no decreto n.º1428 de 12 de setembro de 1854.

Até o ano de 1864, o estabelecimento funcionou em uma casa que ficava no Morro da Saúde. O primeiro diretor foi o médico José Francisco Xavier Sigaud. Em seguida, teremos como direção no Instituto o médico Cláudio Luis da Costa, que foi

nomeado através de um decreto imperial. Durante sua administração, no ano de 1866, o Instituto foi transferido para a Praça da Aclamação. Em 1869, após o falecimento do senhor Cláudio Luis da Costa, assume como diretor do Instituto o professor de Matemática e Ciências Naturais, Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

Benjamin Constant, sempre foi atuante na educação, ao contrário do seu antecessor, o médico Cláudio Luis. Durante o período administrativo dele no Instituto, as regras e a disciplina ficaram extremamente rígidas para as crianças cegas, bem como para os funcionários que ali trabalhavam. Com relação a educação de crianças cegas, o senhor Cláudio Luis nunca tinha tido contato com este contexto antes. Vejamos o que diz o professor Mauricio Zeni:

“Não encontrei qualquer aproximação de Cláudio Luís e a educação dos cegos antes de assumir a direção do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Nenhuma referência fez em seus escritos sobre os cegos e o Instituto a qualquer passagem sua pelo Instituto de Paris quando lá esteve em 1855 em visita a seu genro, o poeta Antonio Gonçalves Dias, com quem continuou a corresponder-se mesmo após a separação de sua filha”. (ZENI, 2005, p. 171)

O cargo de Comissário do Governo era outra função administrativa que encontrávamos no Instituto. Sua função, segundo o artigo 2º do seu Regulamento Provisório (BRASIL, 1854c), era:

“§1º Inspeccionar a educação moral e religiosa, o ensino das letras e artes e a disciplina e economia do Instituto;
 §2º Assistir aos exames dos alunos e dar conta ao Governo em relatório anual, do juízo que formar a respeito do seu aproveitamento, do mérito dos mestres e da administração do mesmo Instituto;
 §3º Propor, em qualquer tempo, as medidas que julgar convenientes para repressão de abusos ou correção de disposições regulamentares conforme a experiência melhor aconselhar”. (BRASIL, 1854a, p. 270)

Além do cargo de Comissário do Governo, o Instituto ainda possuía um corpo de funcionários contratados segundo o Regulamento Provisório (BRASIL, 1854c)

“Um professor de primeiras letras; um de música vocal e instrumental; E o das artes mecânicas, que forem

preferidas com atenção a idade, e aptidão dos alunos; Um médico; Um capelão; Um inspetor de alunos por turma de dez meninos, e, segundo o número destes, os empregados e serventes que forem indispensáveis”. (p. 296)

Se por algum motivo não houvesse professor suficiente, ou seja, na falta de professores, haveria substituição por um outro professor do corpo docente do Instituto. Havia também a função do Repetidor, função que já existia no Colégio D. Pedro II. O artigo 18 do Regulamento Provisório (BRASIL, 1854c)², dizia que :

“Art. 18. Haverá, logo que for possível, até 4 Repetidores, que poderão ser também Inspectores de alumnos, com residencia e sustento no Collegio, e com a gratificação que for marcada pelo Governo. Os Repetidores explicarão as lições aos meninos nas horas de estudo, e auxiliarão o Capellão no ensino das praticas, e funcções religiosas”. (BRASIL,1854C)

Também era função dos repetidores ajudar os alunos com as lições, ajudar tanto os capelões, como as crianças nas práticas religiosas. Enfim, o trabalho de repetidor tinha muitas funções dentro do Instituto.

No último ano do governo imperial no Brasil, em 1889, havia 13 professores no quadro de funcionários do Instituto (cinco professores de música, quatro professores para o ensino profissionalizante e quatro professores para o ensino científico). Ainda havia, nesta data, sete repetidores. O diretor ocupava os cargos de: tesoureiro, professor de matemática e Ciências Naturais, porém as respectivas aulas estavam sendo ministradas por um substituto. Além disso, nesta época estava vaga (sem professor) as aulas de religião.

Os professores que trabalhavam no Instituto não tinham uma formação específica para o ensino de crianças cegas. Todavia, essa não era uma condição anormal para o período, uma vez que somente em 1880 o Rio de Janeiro teve uma Escola Normal. Devemos levar em consideração, que era raro um professor ter formação docente nesse período. Sem contar, ainda, o baixo salário e a horas de trabalho exaustivas que ele tinha que se submeter.

“Somando-se aos baixos salários e às elevadas horas de trabalho, havia ainda a pouca ou nenhuma formação desses profissionais na área educacional. Como dito anteriormente, apesar da característica especial do ensino para cegos, os professores do

² Decreto nº1428, 12 de setembro de 1854.

Instituto não recebiam qualquer tipo de formação diferenciada, com exceção daqueles que completassem o curso de oito anos na própria instituição”. (LEÃO, p.89)

O ensino de História estava baseado na leitura, escrita e oralidade, o professor que ministrava as aulas não tinha formação e nem experiência acadêmica no IHGB. O conteúdo, portanto, era aprendido no decorrer da carreira docente, no dia a dia das aulas. Ainda devemos levar em consideração que ex-alunos cegos, muitas vezes continuavam no Instituto, porém como professores, mesmo sendo a carreira docente tão desvalorizada, principalmente a docência para crianças “especiais”. O conhecimento desses professores muitas vezes se limitava ao Braille³.

O material didático adotado pelo Imperial Instituto dos Meninos Cegos, embora seja escassa as informações que temos a respeito deles, seguia uma forte influência francesa, situação comum para essa época da história, uma vez que a França e seus pensadores eram influência para o mundo ocidental.

“A abordagem histórica no ensino de história era política, factual, linear europocêntrica e obedecia à lógica da narração tradicional onde o antes explica o depois. Enquanto conhecimento do passado e elaboração do presente, a visão histórica era a expressão concreta da marcha da civilização que legitima o progresso do homem”. (ANDRADE, 2007, p. 224)

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos importava materiais do Instituto de Jovens Cegos de Paris ⁴. O instituto parisiense tinha em seu currículo disciplinas como música e geográfica. Para Valentin Hüy, era extremamente necessário que houvesse uma adaptação de uso dos materiais didáticos para as crianças e jovens cegos e que essa adaptação não deixasse o material diferente dos videntes .

“Originalmente, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos seguia os moldes do Instituto de Jovens Cegos de Paris e, no período de sua fundação, foi muito frequente a importação de materiais e livros didáticos em braille à escola parisiense para uso dos seus alunos. Mesmo quando a oficina tipográfica já estava montada, em 1857, essa prática

³ Sistema Braille: sistema de escrita tátil utilizado por cegos ou pessoas com baixa visão. O sistema Braille recebeu esse nome em homenagem ao seu criador, o francês Louis Braille.

⁴ Instituto de Jovens Cegos de Paris: fundada em 1784, na cidade de Paris, por Valentin Hüy.

de pedido de livros e outros objetos vindos da França continuou, pois o processo de produção era lento e, muitas vezes, acabava por demandar a transcrição, em sala de aula, de compêndios em tinta para o braille”. (LEÃO, p. 92)

Além disso, dentre os materiais didáticos utilizado no Instituto de Meninos Cegos também estava incluído, segundo um relato de 1857 do diretor Claudio Luis da Costa ao Ministro do Império, alguns escritos como “Gramática de Coruja” e o Catecismo de Montpellier resumido. Ainda havia o livro de Solano Constancio que abrangia conteúdos que vão desde o Descobrimento do Brasil à Abdicação de D. Pedro I.

O ensino de História no Instituto de Meninos Cegos estava dividido entre as disciplinas: História Antiga, Medieval, Moderna e História do Brasil. Os livros didáticos utilizados para essas aulas eram os mesmos livros usados pelo Colégio D. Pedro II. Essa situação nos apresenta que havia um ensino secundário para alguns ramos de instrução no Instituto, assim como estava previsto no Regulamento Provisório.

“Art. 1º O Imperial Instituto de meninos cegos tem por fim administrar-lhes:
A instrução primaria;
A educação moral e religiosa;
O ensino de musica, o de alguns ramos de instrução secundaria, e o de officios fabri”. (Regulamento Provisório, 1854)

A partir de 1870, os trabalhos de Jean-Henri Pestalozzi⁵ começa a ser divulgado entre os professores brasileiros, assim como o Método Intuitivo. Esse método procura valorizar o uso da intuição como fonte de conhecimento, em outras palavras, ele incentivava o uso dos sentidos e das observações. Pestalozzi enfatiza a importância da afetividade no processo educacional, além disso ele introduz a ideia de uma educação integral, onde valoriza-se o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças.

O Método Intuitivo Pestalozzi, estabelecia que as crianças tivessem acesso ao conhecimento a tal ponto que fosse formado espíritos livres, libertos pelo conhecimento. Para tanto, o método Pestalozzi indica que são os seguintes eixos

⁵ Johann Heinrich Pestalozzi: educador suíço criador do método Pestalozzi. Esse método é descrito no livro “Como Gertrudes ensina suas crianças”.

que devem ser trabalhados para a construção do conhecimento na criança: intelectual, físico, profissional e moral. Segundo o método, toda a aprendizagem passa a ter sentido através dos exercícios e atividades, sendo o progresso acompanhado passo a passo pelo professor, outro fator extremamente relevante é que, os sentidos devem estar em contato direto com os objetos.

Atualmente o IBC (Instituto Benjamin Constant) atende crianças e adolescentes cegos, surdos-cegos, com baixa visão e outras deficiências. Segundo o site oficial do IBC, em 2018, 258 crianças e adolescentes estavam matriculados e 487 jovens e adultos com algum tipo de deficiência visual eram atendidos na instituição.

Em Janeiro de 1856 começou a funcionar no Brasil o Instituto Nacional de Educação para surdos, o INES. A iniciativa da criação deste instituto partiu do francês E. Huet que apresentou sua proposta para o imperador D. Pedro II e este apoiou a iniciativa de Huet.

O INES por muito tempo foi o único instituto de educação para crianças e jovens surdos no Brasil, inclusive, atendendo crianças de outras nacionalidades, se tornando um centro de referência nos assuntos de educação para crianças surdas.

Embora, a criação desses institutos tenha sido um marco na história da educação para deficientes no Brasil, o número de atendimento era pouco tendo em vista a quantidade de cegos e surdos no país. Segundo a doutora Arlete Ap. Bertoldo Miranda (MIRANDA, 2004, p.3):

“A fundação desses dois Institutos representou uma grande conquista para o atendimento dos indivíduos deficientes, abrindo espaço para a conscientização e a discussão sobre a sua educação. No entanto, não deixou de “se constituir em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos” (apud MAZZOTTA, 1996, p.29).

Além, disso não existia uma escola / instituição que cuidasse da educação de crianças deficientes intelectuais, pois ela não era tida como algo perigoso para a sociedade. Outro fator importante referia-se ao comportamento humano, onde quem não estivesse de acordo com um “comportamento social adequado”, era considerado um deficiente mental. Então, teremos crianças indisciplinadas, hiperativas ou que tivessem um aprendizado mais lento diagnosticadas com idiotia

ou imbecilidade, termos usados para deficiência mental.

“A condição de deficiência mental não era essencialmente vista como uma ameaça social e como um mecanismo de degenerescência da espécie em nosso país. Ela era mais atribuída aos infortúnios ambientais, mas possivelmente resultando numa concepção ainda assim organicista e patológica”. (MENDES, 1995, p. 272)

Escrever a história sobre a educação de jovens e crianças brasileiras não é muito simples, já que só a partir da década de 50 do século passado, que começa existir uma discussão sobre o tema, e só no meio acadêmico, além disto, ela não acompanha a história da Europa e nem dos Estados Unidos com relação a história da educação para deficientes mentais, situação que nos deixa atrasados com relação a este debate.

Por exemplo, na Itália teremos a médica Maria Montessori (1870-1956). Esta médica graduou-se em Psicologia, Antropologia e Pedagogia. Ela pesquisava como o ambiente onde a criança está, contribuí para a construção da aprendizagem focando suas pesquisas na aprendizagem de crianças com deficiência mental. A pedagogia Montessoriana está inserida na teoria escolanovista que pretendia abordar novos paradigmas para educação, rompendo, assim com a educação tradicional, onde a obediência, a cultura abstrata e a autoridade eram a ordem do momento.

Enquanto isso, no Brasil, somente na década de 70, começa a existir uma preocupação maior com a Educação Especial e esta passa a ser institucionalizada. Em outras partes do mundo o debate já está bem adiantado, a preocupação era como integrar essas pessoas à sociedade.

“A partir da década de 70, quando a Educação Especial passa a ser definitivamente institucionalizada em nosso país, é que surge a necessidade de um maior conhecimento sobre a realidade nacional; no âmbito mundial inicia-se o debate sobre estratégias que possibilitariam integrar estes indivíduos na comunidade”. (MENDES, 1995, p. 272)

Embora, antes da década de 1970 já existisse algumas instituições que davam assistência a crianças com deficiência mental, elas eram escolas comunitárias privadas ou classes especiais em escolas públicas. As instituições

privadas tinham caráter filantrópico e sem fins lucrativos, desta forma isentava o governo de oferecer assistência pública aos deficientes. Um exemplo dessas entidades é a Sociedade Pestalozzi do Brasil, que foi fundada em 1945 e no ano de 1954 foi criada a Federação Nacional das APAES.

As mudanças sociais foram se intensificando e na década de 1980, a história do Brasil foi marcada por lutas das populações que viviam a margem da sociedade. É neste contexto que a nova Constituição brasileira, promulgada em 1988, estabelece enquanto preceito constitucional a integração escolar, em outras palavras, indicando que as crianças e jovens com deficiência mental deveriam ser atendidos pela rede pública de ensino. Fica entendido assim que o Estado brasileiro assegurará o direito à educação básica para todos, incluindo crianças com qualquer tipo de deficiência.

“Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”;

(BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988 ⁶

À luz de nossa Constituição, observa-se que as leis brasileiras integram ideias que estão presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em outras palavras, a Constituição brasileira passa a integrar de forma positiva as leis internacionais em assegurar a dignidade da pessoa humana.

1.3 Declaração dos direitos humanos, a constituição brasileira de 1988 e a educação para crianças com deficiências

A história dos Direitos Humanos está atrelada ao fim da Segunda Guerra Mundial. A destruição das cidades europeias, asiáticas, fuzileiros estadunidenses ainda lutavam no Oceano Pacífico contra soldados das forças japonesas. E é nesse

⁶ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

contexto que em abril de 1945 representantes de vários países se reuniram no Estados Unidos, na cidade de São Francisco. O objetivo geral era impedir que as gerações futuras passassem pelos horrores da guerra. Pois de acordo com Baruffi (2009), todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. (BARUFFI (org.), 2009. p. 6)

O artigo 1 supracitado, já nos apresenta que a principal ideia dos Direitos Humanos era promover a igualdade entre os seres humanos e que todos, sem exceção, fossem tratados de forma igual.

Já o artigo 26 da Declaração Universal diz que:

'1) Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito' (BARUFFI (org.), 2009. p.9)

Os países que participaram de todo processo de construção das Declarações dos Direitos Humanos e que hoje são membros das Nações Unidas comprometeram-se a trabalhar juntos para que os trinta artigos de direitos humanos não caíssem no esquecimento e que, pela primeira vez na história, tinham sido reunidos e codificados num único documento. Como consequência, muitos destes direitos, são hoje parte das leis constitucionais das nações democráticas.

A Constituição brasileira de 1988, uma Constituição de origem democrática adotou algumas características da Declaração Universal dos Direitos Humanos, uma destas características, por exemplo, é o artigo 6º, capítulo II: Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em:. Acesso em: 28 julh. 2019.)

Sem dúvida, um dos grandes legados da Declaração Universal do Direitos Humanos foi, a abordagem para as novas Constituições, uma vez que, representa todos os seres humanos sujeitos a direitos fundamentais como moradia, segurança e educação. A positivação dos direitos do homem foi considerada necessária para

permitir uma interpretação consentânea com os respectivos momentos históricos e promover sua plena realização. (BARUFFI, 2011 p. 105)

O interessante nessa discussão é que, segundo o professor Helder Baruffi, esses direitos, foram construídos para atender determinada situação histórica e que foram sendo construídos e reconstruídos com o passar do tempo para atender as reivindicações morais que foram surgindo.

O ato de “incluir” crianças e adultos vai muito além de um debate do que a escola deve fazer ou de como ela deve abordar o assunto. O tema nos faz refletir sobre a inclusão nos mais diversos espaços. Ele é muito mais pertinente, pois deve estar no espaço do supermercado, Bancos, jardins, o debate sobre inclusão deve abranger a sociedade como um todo.

1.4 Para além da educação excludente, os “doidos” também denunciam a “loucura” dos normais

O século XX trouxe para o Brasil as luzes da Belle Èpoque, avenidas largas, bem iluminadas e com ela a Exposição Nacional do 1º Centenário da Abertura dos Portos às Nações Amigas, que tinha como objetivo apresentar a “nova” capital do país, o Rio de Janeiro. O prefeito da cidade no período era Francisco Pereira Passos e o sanitarista responsável pela “limpeza” da cidade foi Oswaldo Cruz.

A decisão de fazer esta limpeza e uma nova arquitetura e urbanização não vinha somente de deixar a capital brasileira com “ares” parisienses, mas devido a uma doença que assolava a cidade, a varíola. O aumento populacional após a chegada dos imigrantes e a abolição da escravidão no final do século XIX e início do XX, refletiu de forma negativa na cidade do Rio de Janeiro, e os problemas com a higiene e habitação tornaram-se mais evidentes. Então, em 1904 a Lei da Vacina Obrigatória foi aprovada e nos dias seguintes o caos foi instalado no Rio de Janeiro.

A população não aceitava os discursos médico-higienistas do governo de Rodrigues Alves e estas medidas gerava uma grave crise no governo. Os principais fatores que geraram a insatisfação foram a falta de informação e conhecimento sobre os efeitos da vacina e a isto estava aliada a brutalidade das autoridades forçando a vacinação, além, é claro das políticas sociais impopulares do governo.

A rejeição a vacinação contava com outros fatores além da falta de informação que o Governo Federal deixou de passar para a população. Havia a motivação cultural, ou seja, a população pobre, na qual os negros representavam a maioria, recorriam a curandeiros e benzedoras para a cura de seus males e não acreditavam na medicina que os hospitais dispunham. “os seguidores do candomblé não tinham muita confiança na vacina e acreditavam ser necessário se opor a ela” (Secretaria Especial de Comunicação Social, 2006)

Outra questão a ser mencionada é sobre a população negra descendente dos bantos e iorubás. Essas pessoas criam que a varíola era um castigo e a doença uma forma de purificação.

“Outrossim, a população negra descendente dos povos bantos e iorubás acreditavam que as epidemias de varíola eram um castigo do orixá Omolu ou Obaluaíê, considerando a doença até uma forma de purificação pelos pecados cometidos”(…) (SILVA, 2019. p.430)

Com tudo o que já foi dito, fica entendido que uma das consequências da Revolta da Vacina foi excluir os mais pobres, levando-os para longe, o que acabou incrementando as construções das favelas ao redor do Rio de Janeiro.

Já no século XX encontraremos uma outra situação tão vexatória quanto todas as outras revoltas passadas que tinham como principal meta excluir aqueles que de alguma forma não participavam ou não estavam incluídos na sociedade brasileira.

Em Minas Gerais encontraremos parte da história dos excluídos da sociedade brasileira. Está no Estado de Minas Gerais o manicômio que fora batizado como “O Colônia” e que abrigou durante mais de 80 anos centenas de pessoas que não se “encaixavam” na sociedade mineira.

Segundo a jornalista Daniella Arbex não havia um lugar adequado, em outras palavras, não se sabia o que fazer com as pessoas que não se enquadravam nos estigmas sociais adequados para a sociedade mineira. “.muitos dos chamados loucos em Minas tinham como destino as cadeias públicas ou as Santas Casas de Misericórdia, onde eram mantidos em anexos”. (ARBEX, 2019. P. 31)

Dentro do cenário supracitado teremos a violação de todos os direitos humanos, situações de tortura, agressões físicas e psicológicas formaram o contexto diário dos “pacientes” que estavam confinados atrás das paredes do Colônia.

O Colônia, cujo nome oficial era Centro Psiquiátrico de Barbacena, foi

inaugurado em 1903. Ele ainda existe, mas agora funciona como um museu denunciando as barbáries que ali aconteceram.

Eram recebido como “paciente” no manicômio, os doentes mentais, mães solteiras, moças que perderam a virgindade antes do casamento, os homossexuais, negros, pobres, enfim, as pessoas que “violassem” o código da boa conduta da família mineira.

“Os deserdados sociais chegavam a Barbacena de vários cantos do Brasil. Eles abarrotavam os vagões de carga de maneira idêntica aos judeus levados, durante a Segunda Guerra Mundial, para os campos de concentração nazistas de Auschwitz”. (ARBEX, 2019. P. 28)

Dentro do Colônia, ao dar entrada, a pessoa que se tornaria paciente perdia sua identidade, deixava de ter um nome, família e seus pertences. Não havia higiene e alimentação adequada, e estes seres humanos adoeciam e morriam no esquecimento de suas famílias.

O jornalista Hiram Firmino e o cineasta Helvécio Ratton no ano de 1979 (um ano depois da revogação do AI-5) denunciaram através de documentários e filmagens, qual era as condições que viviam os “pacientes” do Colônia. Denunciaram através do seu trabalho, a barbárie que acontecia dentro do manicômio e que continuou até meados do século XXI. Em 2013 a jornalista Daniela Arbex, relatou a vida diária do Colônia na obra “Holocausto Brasileiro”.

CAPÍTULO 2 A HISTÓRIA DA INFÂNCIA EM MARINGÁ

Este capítulo apresentará a história das políticas educacionais no município de Maringá. Para tanto, analisaremos as políticas nacionais e locais para educação.

O município de Maringá está localizado no noroeste paranaense. A data oficial para a fundação da cidade é 10 de maio de 1947, quando a Companhia de Melhoramentos do Norte do Paraná, abriu um escritório na região. O projeto da cidade é de 1943 e foi assinado pelo urbanista Jorge de Macedo Vieira, admirador da ideia de "Cidade Jardim" criado pelo britânico Ebenezer Howard e responsável pelo projeto de vários bairros de São Paulo. A Companhia tinha um papel de grande importância para Maringá.

“O projeto de colonização regional indicava a constituição de núcleos urbanos a partir de uma dada distância e a edificação de cidades que deveriam assumir a condição de polos regionais. Prevista para ser um desses polos, Maringá nasceu sob o signo do planejamento, característica que também influenciaria o seu traçado urbano” (DIAS R., 2000, p. 105-106).

Segundo o professor doutor Ailton Morelli, ao contrário do que aconteceu nas outras cidades da região, a cidade de Maringá sofreu um aumento demográfico considerável nos primeiros vinte anos da sua criação.

“As mudanças ocorridas na cidade de Maringá em seus primeiros vinte anos construíram uma base urbana em sua região central, diferenciando a de outras cidades próximas. Como exemplo, pode-se citar a tendência constante ao crescimento demográfico no município e à inversão da população, de maioria rural para maioria urbana, enquanto várias outras cidades, entre as mais antigas da região, viviam tempos de redução demográfica e de adensamento urbano pouco expressivo”. (MORELLI, 2010 p. 79)

Atualmente a fonte econômica de Maringá é diversificada, encontramos um forte polo agroindustrial, além da atividade comercial. Na década de 1960 o café deixa de ser a principal fonte de renda da cidade, neste momento teremos o avanço das plantações de soja. Sem contar que Maringá passou a ser um polo de distribuição de serviços. Está entre as cinco maiores cidades do Paraná e a sétima da Região Sul do País, com 391.698 habitantes. Além disso, com o avanço do plantio de soja e outros produtos agrícolas, a produção de café deixou de ser a principal fonte econômica da cidade. (MORELLI, 2010, p. 34.)

A história da educação em Maringá é um estudo atual, assim como o estudo e a análise dos documentos educacionais do município. Sabe-se que a educação acontece conforme as condições de cada sociedade e está organização e que retrata seus valores culturais, religiosos, econômicos, políticos e sua ideia de homem.

No período da colonização de Maringá, as famílias ricas enviavam suas crianças para estudar (Ensino Secundário) em outras cidades, como Londrina, por exemplo. Em alguns casos, quando a família não queria que a criança fosse viver longe de casa, a educação ficava a cargo dos pais e às famílias. A estrutura educacional era mínima.

Com a exploração da agricultura havia a necessidade de pessoas que pudessem trabalhar na lavoura. Com isso houve um aumento demográfico e a

necessidade de fornecer serviços públicos para a população e dentre estes serviços estava a educação.

No ano de 1946, o prefeito de Mandaguari (Maringá ainda era distrito) atende os pedidos de líderes locais e cria a primeira escola que foi chamada de Casa Escolar de Maringá. A partir de 1952, Maringá passa a oferecer também ensino secundário com a criação do Ginásio Maringá, escola de iniciativa privada. O Ginásio Maringá, a partir de 1969, passa a pertencer a Igreja Católica e seu nome é mudado para Colégio Marista.

Com a gestão do primeiro prefeito da nova cidade, Villa Nova Junior, houve a construção de mais escolas e a formalização de leis para educação no município de Maringá.

“Em 1959 havia 82 escolas primárias, entre municipais e estaduais, onde lecionavam 310 professoras. As escolas isoladas estavam subordinadas a uma Inspetora Estadual de Ensino. As escolas de nível médio eram ao todo 6, incluindo ginásios, escolas normais e escola técnica de comércio. A primeira turma de normalistas de Maringá se formou em 1958; eram 15 novas professoras” (LUZ, 1997, p. 174-175).

Em 1977 para superar a falta de infraestrutura das 43 escolas rurais que haviam no município, foi criada o Plano Municipal de Educação pela Lei 1.194, desta forma também era atendida a Lei 5.692 de 1971.

Com relação a educação para crianças deficientes na cidade de Maringá, temos a inauguração em 1963 da APAE no município, que tinha como objetivo ajudar e dar apoio as famílias da cidade e oferecer uma educação de qualidade as crianças com deficiência intelectual e / ou múltiplas deficiências. A Entidade buscava parcerias, para atender essas crianças e jovens que ficavam segregadas da sociedade maringaense.

Com o tempo, outras instituições educacionais foram se instalando na cidade, para atender crianças, adolescentes e adultos com outras necessidades especiais.

Entendemos que crianças e adolescentes tem uma consciência histórica que se desenvolverá não somente nas escolas, mas também em outros espaços. Contudo, sabemos que a função das escolas e professores é ensinar e fazer com que essas crianças e adolescentes desenvolvam sua consciência histórica de sujeito, tendo por base o conhecimento científico e, que elas entendam que são também sujeitos de Direito.

Sendo assim, o ambiente escolar deve estar preparado para receber todas as

crianças. O material didático deve ser adequado para a realidade delas. E, principalmente, os professores devem ser agentes de inclusão, além de estarem preparados para atender as crianças e adolescentes nas suas diversas singularidades.

A história da efetivação das propostas de inclusão, ao longo do tempo, tem sido alvo de reflexões, diversidade e contradições. Na década de 90 no século XX, teremos movimentos em favor da inclusão de crianças e adolescentes com necessidades especiais. Havia uma tentativa de integração social das crianças e adolescentes que eram encaminhados das escolas regulares para salas especiais. Esse período será marcado por um amplo debate educacional nacional e internacional.

Em 1990, na Tailândia, na cidade de Jontiem, aconteceu a Conferência Mundial de Educação para Todos. Essa conferência abriu espaço para discutir a garantia de acesso, permanência e a qualidade de ensino para as crianças que estavam segregadas da sociedade por serem deficientes.

Em Salamanca, no ano de 1994, teremos a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especial. Essa conferência irá inspirar as políticas educacionais brasileiras trazendo consigo princípios para uma escola inclusiva, indicando que as escolas deveriam se organizar pedagógica e administrativamente para receber todas as crianças, sem exceção.

No contexto da educação brasileira em relação a educação especial, foi publicado em 1994, no governo de Fernando Henrique Cardoso o documento cujo título é Política Nacional de Educação Especial. O objetivo desse documento era garantir o acesso e o atendimento educacional das crianças e adolescentes com necessidades especiais.

Nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/ 1999-2001), houve uma descentralização na gestão das políticas sociais. Assim, houve um repasse de responsabilidades para os municípios. Lembrando que esse governo tem como marca a descentralização administrativa, financeira e pedagógica.

Nesse contexto, queremos entender o que as escolas municipais e estaduais de Maringá têm feito para transformar a realidade de inclusão, além de como os professores de História estão trabalhando nesta questão. Para tanto, já fizemos um levantamento sobre o trabalho que o CAP (Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento as Pessoas com Deficiência Visual) vem desenvolvendo na cidade de

Maringá e região. No ano de 2001 pelo MEC, houve um apoio da secretária do Estado e municípios. Apoiado pela Lei 8666/93 (posteriormente alterado pela Lei 8883/94) foi criado em Maringá o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento as Pessoas com Deficiência Visual (CAP). O CAP de Maringá foi o primeiro do interior do estado do Paraná e tem como objetivo atender crianças cegas ou com baixa visão, proporcionando, além de conhecimento científico, integração social. Além disso, ele ainda é responsável por atender 7 núcleos educacionais.

Os trabalhos dentro do CAP são divididos em quatro frentes ou núcleos de trabalho:

O 1º núcleo de apoio pedagógico tem a função de dar apoio pedagógico à escola que recebe a criança cega. Oferece cursos uma vez por mês para professores.

O 2º núcleo de produção, compreende cerca de 90% do trabalho feito dentro do CAP. Eles produzem materiais didáticos às crianças e adolescentes cegos. As imagens dos livros são feitas com descrição de imagem e a escrita em braile. Existe uma parceria entre a secretaria de Educação e a secretaria de justiça e com isso internos da penitenciária produzem jogos pedagógicos, livros paradidáticos e os relevos necessários para o entendimento pedagógico do estudante. Dentro da penitenciária um responsável seleciona os internos para a capacitação que será fornecida pelo CAP. Uma outra equipe de internos, faz a gravação de literaturas. Destes áudios são feitas 150 cópias que são distribuídas para outros centros de apoio a crianças cegas do Brasil , uma cópia é enviada para a biblioteca pública de Portugal.

O 3º núcleo é o de convivência, onde é proporcionado atividades de recreação para que as famílias de todas as crianças envolvidas se encontrem e troquem experiências.

O 4º núcleo é o de tecnologias, onde se ensina programas de computador para adultos e crianças, exemplo: rede sociais.

Além de descrevermos as ações promovidas pelo CAP, também estaremos abordando na pesquisa os trabalhos realizados pelo PROPAE (Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiência e. Necessidades Educativas Especiais), EJA e também do CEMAE (Centro Municipal de Apoio Especializado).

O Centro Municipal de Apoio Especializado Interdisciplinar (CEMAE) é um

projeto da prefeitura de Maringá que tem como objetivo atender alunos da rede municipal que apresentam dificuldades de aprendizagem ligadas aos aspectos cognitivos, psicossociais ou físicos. O CEMAE disponibiliza uma equipe multi-interdisciplinar com profissionais da área de fonoaudiologia, psicologia, nutricional e pedagógicas (com especialização em educação especial e psicopedagogia).

O Apoio Pedagógico Interdisciplinar promovido pelo CEMAE tem como meta articular a atuação dos diferentes profissionais que a compõem: Assessoria da Educação Especial; Acompanhamento Pedagógico; Orientação Educacional; Psicologia; Fonoaudiologia, proporcionando, assim, que todos os alunos matriculados na rede municipal de ensino, tenham uma educação de qualidade.

A Orientação Educacional cuida do processo de ensino e aprendizagem em todas as unidades escolares da rede municipal de ensino, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. Assim, assume a função de orientar os professores em relação a intervenção pedagógica para os casos de defasagem de conteúdo, dificuldade de aprendizagem e alunos com deficiência. Outra função extremamente importante da Orientação Educacional promovida pelo CEMAE é o de realizar orientações específicas as famílias dos alunos atendidos e promover reuniões sistemáticas para discussão de temas pertinentes e encaminhar os casos com especificidades para outras políticas de atendimento.

Além da Orientação Educacional o CEMAE, disponibiliza um acompanhamento pedagógico e uma assessoria pedagógica. O Acompanhamento tem como objetivo principal contribuir com a superação de dificuldades de aprendizagem que algumas crianças têm durante o processo de ensino. Esse trabalho tem como foco a construção de estruturas que possibilitem o desenvolvimento do raciocínio lógico. Nesse serviço são atendidos todas as crianças que apresentem algum tipo de dificuldade de aprendizagem, seja ela específica (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, TDAH e DDA) ou não. O professor que atende a criança deve ser graduado em Pedagogia e pós-graduado em Psicopedagogia.

A assessoria pedagógica está pautada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) e dentro deste contexto ela tem como objetivos o atendimento educacional especializado, com foco na acessibilidade e qualidade do ensino para as crianças da rede de ensino maringaense. Sendo assim, O CEMAE oferece os seguintes serviços: atendimento

em Sala de Recurso Multifuncional, Professor de Apoio em Sala de Aula e Estimulação Essencial para crianças de 0 a 3 anos de idade. Contamos, ainda, com uma escola municipal bilíngue para o atendimento do aluno surdo que atende a Educação Infantil e a primeira etapa do ensino fundamental.

Dessa forma esperamos apresentar nomes de professores que trabalham com educação inclusiva em Maringá, principalmente, se existem professores de História que trabalham com inclusão de crianças cegas. Descrevemos as instituições que trabalham com crianças que necessitam de atendimento educacional especializado. Além disso, pesquisaremos quais instituições trabalham com crianças e adolescentes cegos. Durante o processo de pesquisa, buscamos conhecer as ferramentas utilizadas no processo de ensino para crianças cegas. E, por fim, buscamos entender de que forma o ensino de História e o ensino escolar podem contribuir para uma aprendizagem mais humana e inclusiva.

Os resultados da pesquisa serão transformados em tabelas ou gráficos para melhor assimilação, posteriormente serão transformados em textos que apresentarão como essas escolas tem proporcionado a inclusão.

CAPITULO 3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DA DEFICIÊNCIA VISUAL

3.1 Produto final

O 4º capítulo foi destinado ao produto final do ProfHistória, que procurará realizar a união de toda a pesquisa, apresentando todo o projeto de ensino de História para crianças cegas, bem como a prática desenvolvida em sala de aula. Toda produção está exposta no e-book escrito para apresentar a pesquisa sobre uma aula de História realmente inclusiva.

As habilidades das crianças com deficiência sensorial visual são desenvolvidas a partir da interação com o meio, com seus amigos, colegas, professores e familiares. Essa interação permitiu a construção dos significados presentes ao seu redor de acordo com sua percepção e com os estímulos que ela receberá. É importante ressaltar que as crianças cegas têm suas individualidades

e por isto não podemos massificar todo o processo de construção do conhecimento que estas criança e/ou adolescente cego entrarão em contato, como se todos tivessem o mesmo grau de deficiência sensorial visual.

Outro fator importante, além das individualidades das crianças cegas, ou seja, professor deve ficar atento as condições visuais das crianças cegas que estão em sua sala de aula, ele deve saber se existe resíduos de visão e qual foi o contexto envolvendo a cegueira delas. Assim, o professor poderá traçar as melhores estratégias ao planejar a aula de História.

Sendo assim, para que a construção do conhecimento histórico ocorra de forma efetiva, o professor de História precisará criar oportunidades de experiências sensíveis a fim de que as barreiras criadas pela deficiência visual sejam superadas. Essas barreiras vão além das já impostas pela cegueira, as barreiras sociais criadas por um “mundo” de videntes também precisará ser derrubada, e para isso acontecer de forma efetiva, será necessário uma ação para a sociabilidade dessa criança e/ou adolescente cego, cabendo ao professor promover essa interação social.

As crianças e adolescentes cegos, em geral, conhecem de forma real os objetos que estão em seu entorno, elas os reconhecem, através de experiências táteis, assim, sabem sua forma, tamanho, peso, dureza, condições da superfície, maleabilidade e temperatura. Com relação ao sentido da audição, esta é importantíssima como meio de contato social, como fonte de informação descritiva e indicações sobre a presença e, localização ou condição dos objetos.

“O mais característico da personalidade do cego (...) é a possibilidade de assimilar a experiência social dos videntes com ajuda da linguagem (p.50). A utilização da palavra é a ferramenta para superar as conseqüências da cegueira” (VYGOTSKY, 1997, p.109)

É importante levar em consideração situações como: qual o melhor lugar para a criança sentar na sala de aula, a luminosidade do ambiente, materiais didáticos adaptados disponíveis, enfim, tudo de acordo com a condição da criança. Deve-se considerar inclusive os melhores meios para a realização das tarefas, podendo, álias, existir uma adaptação do tempo para

sua realização, levando sempre em consideração a percepção do seu aluno para escolher suas atividades.

As habilidades das crianças com deficiência sensorial visual são desenvolvidas a partir da interação com o meio. Essa interação permitirá a construção dos significados presentes ao seu redor de acordo com sua percepção e também com os estímulos que ela receberá. É importante ressaltar que os alunos cegos têm suas individualidades e por isto não podemos massificar todo o processo de construção do conhecimento que esta criança e/ou adolescente cego entrarão em contato, como se todos tivessem o mesmo grau de deficiência sensorial visual.

Outro fator importante, além das individualidades das crianças cegas, ou seja, professor deve ficar atento as condições visuais delas, observando se há resíduos de visão e qual foi o contexto envolvendo a cegueira da mesma. Assim, ele poderá traçar as melhores estratégias ao planejar a aula de História.

Sendo assim, para que a construção do conhecimento histórico ocorra de forma efetiva, o professor de História precisará criar oportunidades de experiências sensíveis, a fim de quebrar as barreiras criadas pela deficiência visual. Essas barreiras vão além das já impostas pela cegueira, são as sociais criadas por um “mundo” de videntes, e para que isso ocorra de forma efetiva, será necessário uma ação para a sociabilidade dessa criança e/ou adolescente cego, assim cabendo ao professor promover essa interação social.

As crianças e adolescentes cegos, em geral, conhecem de forma real os objetos que estão em seu entorno, elas reconhecem os mesmos, através de experiências táteis, assim, sabem sua forma, tamanho, peso, dureza, condições da superfície, maleabilidade e temperatura. Com relação ao sentido da audição, esta é importantíssima como meio de contato social, como fonte de informação descritiva e indicações sobre a presença, localização ou condição dos objetos.

“O mais característico da personalidade do cego (...) é a possibilidade de assimilar a experiência social dos videntes com ajuda da linguagem (p.50). A utilização da palavra é a ferramenta para superar as conseqüências da cegueira” (VYGOTSKY, 1997, p.109)

É importante levar em consideração situações como: qual o melhor

lugar para a criança sentar na sala de aula, a luminosidade do ambiente, materiais didáticos adaptados disponíveis, enfim, tudo de acordo com a condição dela. Deve-se considerar inclusive os melhores meios para a realização das tarefas, podendo, álias, existir uma adaptação do tempo de sua realização, levando sempre em consideração a percepção da criança para escolher as atividades que serão realizadas.

Crianças e adolescentes cegos não aprendem com recursos didáticos visuais, uma vez que, não conseguem criá-las mentalmente, principalmente dependendo de quando houve a aquisição da cegueira, por este motivo é importantíssimo o professor ter informações sobre o histórico da cegueira da criança. Porém, para melhor compreendermos tal situação vamos definir antes o que são imagens,

“Na linguagem comum, o termo *imagem* é polissêmico, podendo referir-se a uma série de fenômenos diferentes. Uma pintura e uma fotografia, por exemplo, são imagens. Uma lembrança, idem. Um sonho é uma articulação de imagens. Diz que alguns livros, como 1984, de George Orwell, apresentam uma imagem do futuro. A percepção, nas suas diferentes modalidades-visão, audição, tato etc.-, produzem imagens”.(KASTRUP, CARIJÓ, ALMEIDA, 2018, p.182)

Assim, dentro desse contexto é necessário que a escola e o professor encontrem meios para tornar a aprendizagem significativa para a criança cega. A audiodescrição, ou seja, transformar imagens em palavras para que as informações visuais importantes não se percam no “caminho” da aprendizagem da criança não-vidente é um recurso desenvolvido nos Estados Unidos em 1975 por Gregory Frazier. A ideia principal desenvolvida na dissertação de Frazier era estudar acerca da áudiodescrição de desenhos animados para crianças. A partir disso, essa técnica passou a ser utilizada como meio de inclusão para pessoas com deficiência sensorial cega em teatros, museus, cinemas, etc.

Embora tenha como objetivo ser o mais específico possível, uma audiodescrição de qualidade não pode conter nela a interpretação do fato, mas deve mostrar o que se esconde por trás da imagem, o que está oculto. A interpretação caberá ao ouvinte.

Na sala de aula, a proposta de áudiodescrição deve estar de acordo com

o planejamento do professor, que ao elaborar a aula poderá inclusive incrementá-la. Ao adotar esse recurso como didático, o professor não só estará trabalhando com o enriquecimento pedagógico dos alunos cegos, mas também com os das crianças videntes, uma vez que as técnicas utilizadas para o enriquecimento dará uma melhor compreensão textual ao indivíduo.

Outros recursos tecnológicos são disponíveis para o uso pedagógico de crianças cegas, como os leitores de telas, por exemplo. O leitores de telas são softwares que tem como objetivo transformar informações visuais em áudio. Com a ajuda desses dispositivos, a criança ou adolescente com deficiência visual conseguem usar a internet sem muitos problemas. Há softwares como os BR Braille e o Braille Creator, que transcrevem textos em braille para caracteres alfanúmericos, além de transcrevem arquivos em braille.

Ainda que a áudiodescrição e os softwares de leitura e escrita sejam recursos importantes dentro de uma sala de aula com crianças cegas, pois possibilitam que as informações objetivas sejam recebidas de forma íntegra pelo estudante cego ou com baixa visão, sabemos que há outras formas de estimular a aprendizagem das crianças e adolescentes cegos, como as representações táteis. Essas representações táteis possibilitariam para as crianças cegas descobrir as informações subjetivas contida na imagem melhorando sua interpretação.

Antes, porém de procurarmos entender como utilizaríamos e quais seriam os recursos didáticos usados pelo professor em uma aula de História, precisamos entender como uma criança com deficiência sensorial visual poderá se apropriar do conhecimento que o docente quer transmitir na sala de aula.

A forma como os cegos entendem as coisas a sua volta está ligado as percepções táteis, olfativas e auditivas, desta forma eles não conseguem criar em suas mentes um cenário instantâneo, uma vez que a percepção visual ajuda a construir um cenário espacial e simultânea e além disto, encontrar detalhes que de outra forma passaria despercebido.

Sobre a percepção tátil, ela é a mesma entre pessoas videntes e cegas, em se tratando de uma discussão biológica, contudo, o que acontece é que as crianças cegas conseguem ter uma sensibilidade tátil melhor desenvolvida no decorrer da sua vida por conta dos estímulos recebidos. Os cegos de nascença ou que perderam a visão há muito tempo, tem uma percepção tátil muito mais

desenvolvida do que as pessoas que ficaram cegas num período tardil de suas vidas, uma vez que nossa sociedade privilegia mais o visual e o auditivo.

Sendo assim, para as crianças e adolescentes cegos, a educação e o aprendizado só acontecerá com o estímulo de outros sentidos do corpo humano.

“Para que se produza um adequado desenvolvimento do tato no invidente dentro de sua realidade, não será necessário apenas deixar tocar e explorar, deve-se ensinar a tocar, para o que é imprescindível a educação desse sentido. Isso é importante para todas as crianças, porém adquire maior relevância nos casos de invidentes dada a grande função que o tato assume para eles”. (BALLESTRA-ÁLVAREZ, 2003, p. 53)

Refletindo sobre a importância do estímulo tátil e a importância de tocar para compreender o espaço ao seu redor, sendo tais estímulos importantes não somente para crianças cegas, mas também para crianças videntes, uma vez que existe uma hipervalorização do sentido da visão na nossa sociedade, percebemos, assim, os benefícios que uma educação baseada em estímulos táteis se daria para a construção do conhecimento histórico.

Juntamente com a áudiodescrição, a imagem retratada de forma tátil, seja ela tridimensional ou em relevo, podem manifestar características significativas com relação as técnicas utilizadas para o ensino-aprendizagem, mesmo não transpondo de maneira perfeita os aspectos bidimensionais. Contudo, sabemos que grande parte das escolas não tem suporte técnico, materiais acessíveis ou disponível para atender a demanda de crianças e adolescentes com as mais diversas necessidades.

Para a produção de materiais táteis, devemos levar em consideração alguns apontamentos relevantes, como por exemplo a produção de um maior número de construções de modelos de materiais pedagógicos que poderiam ser utilizados tanto por crianças videntes, como por crianças cegas. A escolha desses materiais devem acontecer de forma precisa e efetiva, uma vez que estes materiais irão interferir diretamente na assimilação dos conteúdos, evitando assim, confusão ao transpor o que é visual para o tátil.

“Como sentido unificador de toda a atividade sensorial, a visão contribui predominantemente para a informação e formação dos indivíduos, o que ocasiona sérias desvantagens para as pessoas com deficiência visual. Contudo, o grau desta desvantagem pode ser contínua e consideravelmente atenuado se, na educação, na reabilitação e na formação profissional forem aplicadas técnicas adequadas, se forem convenientemente explorados e implementados os recursos

didáticos e tecnológicos apropriados e se forem adotadas medidas sociais justas para compensação da deficiência”.(ALMEIDA, CARMO e SENA, 2011, p. 158)

Entendemos que a criança cega não pensará com imagens visuais, uma vez que, não as produzem mentalmente, claro que está situação depende do momento em que houve a aquisição da cegueira, sendo assim, é necessário construir junto com a criança uma memória das representações que serão usadas em sala, estas representações imagéticas serão apropriadas pelas crianças cegas via os outros sentidos, pela via do corpo e de sua percepção.

O desafio, então, é obter formas de tornar o conteúdo visual da iconografia acessível quando se trabalha com crianças portadoras de tal deficiência, principalmente nas aulas de História.

A criança cega terá uma melhor participação e compreensão da aula ao utilizar os recursos pedagógicos que estimulam o tato, contudo esse deve ter sido estimulado de forma precoce, além disso, devemos levar em consideração as experiências que ela teve pelo sentido do tato. Sendo assim, é preciso trabalhar de forma que essa criança explore as sensações táteis, para ela ter o reconhecimento das representações em relevo, além da orientação espacial sobre a representação com usos de pontos de referência. Cabe ao professor estimular em sala de aula a aprendizagem por meio de ferramentas em alto-relevo.

Devido a sua visualidade ser tão estimulada nas crianças videntes, suas formas de pensar, sentir e agir são construídas através da visão. Dessa forma, algumas representações são feitas a partir da perspectiva das pessoas que enxergam, logo, outros meios de entender e perceber o mundo acabam não sendo respeitadas e, em se tratando de crianças cegas, suas percepções e compreensões do que está ao seu redor também não são respeitadas. As palavras, as sensações e as “imagens” do mundo das dessas crianças são manifestos em termos táteis, ou, pelo menos, não visuais; devemos levar em consideração que a experiência do ver e do tatear nunca serão desse sujeito, cuja percepção e compreensão do mundo passam pela ausência da visão.

Ao ser acometida pela perda total ou parcial da visão, seja ela uma cegueira nata ou não, a criança precisará reorganizar toda sua capacidade

cognitiva, ou seja, fatores como pensamento, linguagem, percepção, memória e raciocínio precisarão ser adaptados, para que o desenvolvimento intelectual continue acontecendo.

Assim, quando pensamos sobre acessibilidade, acessibilidade estética e imagens táteis, entendemos como estes, são pontos chaves para a construção de materiais didáticos para um ensino de História relevante à crianças.

Embora a discussão seja sobre o ensino de História para crianças cegas, é importante ressaltar a importância de uma discussão sobre a acessibilidade de crianças com deficiência sensorial visual nos mais diversos espaços culturais, como por exemplo, museus.

“Logo, é necessária a adoção de medidas que tornem o edifício e seu entorno acessíveis para circulação segura e autônoma, bem como formas de acesso ao conteúdo das exposições. Neste ponto é importante estabelecer a distinção entre o acesso à informação sobre as obras de arte e a acessibilidade estética. Enquanto a informação auxilia no reconhecimento das formas e na identificação das imagens, a acessibilidade estética vai mais além”. (GUERREIRO, 2018, p. 213)

A acessibilidade estética seria para a crianças cega a apreciação tátil das obras, entretanto, curadores de museus ou outros espaços destinados a proteção do patrimônio histórico nacional encontram resistência em deixar obras históricas serem apreciadas através do tato.

Outro desafio seria elaborar estratégias que traduziriam obras históricas bidimensionais como pinturas, fotografias, desenhos rupestres e gravuras. A Instrução Normativa nº 1, de 25 de novembro de 2003, dispõe sobre a acessibilidade aos bens culturais e imóveis, discorre, em seu item 1, subitem 1.1: “[...] As intervenções poderão ser promovidas através de modificações espaciais e estruturais; pela incorporação de dispositivos sistemas e redes de informática; bem como pela utilização de ajudas técnicas e sinalizações específicas [...]”.

A fim de responder a essas questões, os dados levantados deram subsídios para a construção de informações referentes à acessibilidade em edificações de uso público e coletivo, em particular, nos museus, para que a autonomia e a singularidade das pessoas com deficiência visual possam realmente ser

promovidas.

A acessibilidade pode ser definida como uma possibilidade e uma condição de alcance, percepção e entendimento para as pessoas utilizarem, com segurança e autonomia, edificações, espaços, mobiliários e equipamentos urbanos. Nesse sentido, a inclusão é fundamental para o desenvolvimento da autonomia das pessoas com deficiência na sociedade.

As sinalizações nas edificações se subdividem em:

- permanentes: utilizadas em ambientes em que suas funções já foram estabelecidas;
- direcionais: indicam a direção de um percurso dentro da edificação, por meio de setas, textos, figuras ou símbolos;
- de emergência: indicam as rotas de fuga e emergência existentes na edificação;
- temporárias: indicam as sinalizações esporádicas da edificação.

Resource (2005, p. 38) assegurava que,

“[...] eliminar os obstáculos [...] das pessoas com deficiência (inserido pelo autor) significa muito mais do que fazer alterações em edifícios. É, acima de tudo, uma questão de postura. A acessibilidade precisa se estender aos serviços disponíveis nos edifícios, às informações e comunicação relacionadas aos mesmos e à equipe que presta esses serviços [...]” (RESOURCE, 2005, P.38)

Segundo as condições estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a Norma Brasileira - NBR 9050, indica que as sinalizações táteis no piso podem ser do tipo alerta (fig. 1) ou direcional (fig. 2). Ambas devem ter cores e texturas contrastantes e servem para orientar as pessoas com deficiência visual.

Assim, a ideia de acessibilidade nos remete aqui ao acesso de todos os adultos e crianças com deficiência sensorial visual.

Logo, a noção de acessibilidade diz respeito a debates políticos e não somente técnico, uma vez que reconhece a existência de adultos e crianças com necessidades especiais e dessa forma mostra o valor dessas pessoas dentro da sociedade.

“É fundamental, contudo, partimos de que o homem, ser de relações e não só de contato, não apenas está no mundo, mas

com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura a realidade, que o faz ser o ente de relações que é.” (FREIRE, 1982. p. 39)

No campo educacional, um dos grandes desafios é desenvolver estratégias para crianças e jovens cegos ou com baixa visão, terem acesso a uma educação de qualidade.

3.2 O uso de desenhos rupestre na aula de História

A experiência de enxergar vai além de um conjunto de funcionamento físico-químico do corpo humano. Essa experiência trás consigo outras “forças” que participam desse processo, tais como cor, sombra, textura, ou seja, informações que compõe o objeto no espaço.

“O olhar obtém mais ou menos das coisas segundo a maneira pela qual ele as interroga, pela qual ele desliza ou se apoia nelas. Aprender a ver as cores é adquirir um certo estilo de visão, um novo uso do corpo próprio, é enriquecer e reorganizar o esquema corporal. Sistema de potências motoras ou de potências perceptivas, nosso corpo não é objeto para um "eu penso": ele é um conjunto de significações vividas que caminha para seu equilíbrio”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 212)

Indivíduos de diferentes grupos sociais têm o mesmo sistema ótico e neural se formos utilizar somente a biologia como fonte de estudos. Porém, esses mesmos grupos sociais podem explicar o mundo de maneiras distintas. Assim, concluímos que o olhar é, além de uma construção biológica, social e cultural.

Diante de tais reflexões, entendemos a importância da escola na utilização de imagens e da visibilidade nas práticas pedagógicas com as crianças. E essa importância também ganha destaque nas aulas de História, uma vez que no ensino de História a utilização de imagens como documento histórico pode ser utilizado objetivando melhor compreensão do conteúdo. Porém, como afirma a professora Lúcia Reily (2006),

“a escola demonstrou conceber que a imagem é

importante para a criança que não sabe ler, mas depois, deve ser gradativamente substituída pela escrita, até ser eliminada por materiais didáticos escolares.” (REILY, 2006, p. 25).

A ideia de um ensino sem a utilização de outras práticas pedagógicas que vão além da forma escrita precisa ser repensada pelos professores, inclusive os de História, para que inclusão de crianças cegas ocorra de forma efetiva. Linguagem visual e musical, por exemplo, também podem veicular uma grande onda de conhecimento.

Este capítulo, portanto, pretende refletir sobre o uso de imagens pictóricas em sala de aula composta por crianças cegas e crianças videntes, para que assim aprendam a interagir de forma crítica com os diversos meios sensoriais. Nele, apresentaremos a elaboração de materiais pedagógicos na aula de História para crianças cegas e videntes. Logo, pretendemos abordar a utilização de práticas pedagógicas multissensoriais na aula de História.

No ensino de História a utilização de iconografia como recurso didático, ou seja, o estudo descritivo da simbologia e representação das imagens (icon significa imagens e grafia significa escrita), traz grandes possibilidades de melhor compreensão e reflexão dos conteúdos sobre as mais diversas realidades vividas, enriquecendo a aula de História. Por fim, considerar possibilidades de tornar a iconografia acessível, para crianças cegas, uma vez que estas estão cada vez mais presentes em sala de aula devido as políticas públicas de inclusão.

3.3 A utilização de imagens como recursos pedagógicos na aula de História para crianças cegas

Ler é atribuir, dar significado a algum texto, inclusive imagens, uma vez que estas também podem ser chamadas de textos visuais, que são lidos a partir do momento que iniciamos estabelecer relações entre os contextos que surgem com a realidade imposta e de nossa atuação frente a essa realidade, ou seja, a forma como a interpretamos.

Figura 4-2



7

Entendemos que todos são capazes de interpretar um texto, e/ou uma imagem. Contudo, sabemos que essa ação de interpretar requer o aprimoramento de algumas habilidades, sendo elas: observação, análise, orientação espacial, pensamento lógico e criativo. A proposta da leitura de imagens vem através de uma alfabetização visual, onde permitiu a criança dominar uma linguagem e que ela sirva como elemento de comunicação. Assim, compreendemos que a alfabetização visual vem apurar, refinar a compreensão de conteúdos inseridos nas imagens usadas durante a aula e, conseqüentemente, no dia a dia.

[...] “a invenção da câmera e de todas as suas formas paralelas, que não cessam de se desenvolver, criou, por sua vez, o imperativo do alfabetismo visual universal, uma necessidade que há tanto tempo se faz sentir”. (DONDIS, 1997, p. 1)

⁷ https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Sistematizacao-curricular-do-ensino-de-Artes-Visuais-RIO-GRANDE-DO-SUL-Licoes_fig1_332887204<acesso em: 29/06/2020>

Considerando a necessidade de identificar e conhecer as mais diferentes formas de manifestações artísticas, bem como as diferentes técnicas de manipulações dos elementos visuais, sendo tudo isso possível pela identificação de ponto, forma, linha, cor, enfim, elementos que compõem a imagem, o desenho.

“São muitos os pontos de vista a partir dos quais podemos analisar qualquer obra visual; um dos mais reveladores é decompô-la em seus elementos constitutivos, para melhor compreendermos o todo. Esse processo pode proporcionar uma profunda compreensão da natureza de qualquer meio visual, e também da obra individual e da pré-visualização e criação de uma manifestação visual, sem excluir a interpretação e a resposta que ela se dê”. (DONDIS, 1997, p. 52)

A ideia aqui é, perceber que os ideais e as decisões feitas pelo artista na produção de uma imagem ou de um desenho, determinam o significado da obra e a forma como ela será vista pelo espectador. Assim, a partir desse raciocínio, entendemos a importância dos significados compartilhados na produção de imagens e compreendemos a importância de um alfabetismo visual que trate das questões informativas e interpretativas do documento iconográfico.

Ao utilizar a imagem no contexto da sala de aula, o professor estará disseminando a ideia de que as crianças estarão tendo a possibilidade de conhecer a diversidade histórica, tornando as aulas mais dinâmicas e funcionais. A própria imagem auxiliará a criança na construção do conhecimento histórico, apresentando a diversidade dos seres humanos ao longo do tempo. Entendemos, que o olhar vem antes até mesmo das palavras. Assim podemos dizer que a imagem, o desenho, faz com que tenhamos uma rápida percepção daquilo que queremos antes mesmo que qualquer palavra.

[...] “Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhe são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho, considerando a manutenção das

enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente”. (BITTENCOURT, 1998, p. 89)

É importante levar em consideração que toda e qualquer imagem deve passar por uma análise historiográfica para se tornar fonte histórica e de pesquisa que tenha como finalidade a produção de conhecimento. É extremamente relevante que o professor analise toda imagem antes de utilizá-la na sala de aula. Logo, antes de utilizá-la em suas aulas, o professor deve entendê-la e compreendê-la dentro dos parâmetros teóricos, enxergá-la como sendo um complemento da aula, sendo necessário relacionar a teoria e a prática na utilização dela na disciplina de história.

3.4 Sobre o método de estudo iconológico po Erwin Panofsky

Ao utilizarmos imagens como recursos metodológico nas aulas de História, devemos considerar alguns aspectos sobre o método de estudo iconológico.

Como já foi explicado a palavra iconografia é a descrição e primeira interpretação do significado da imagem. Já o método iconológico é a ciência que estuda o objeto em questão, através da origem, obras literárias, ou seja, é o processo através do qual resulta determinada interpretação.

Erwin Panofsky defende a ideia de que toda forma expressa valores simbólicos e a interpretação iconológica é a forma de alcançar o significado intrínseco da obra. Dessa forma, a expressão artística revela a atitude de uma sociedade, um povo, uma classe social ou período histórico. Sobre isso, Panofsky diz:

“é apreendido pela determinação daqueles princípios subjacentes que revelam a atitude básica de uma nação, de um período, classe social, crença religiosa ou filosófica – qualificados por uma personalidade e condensados numa obra.” (PANOFSKY, 2014, p. 52).

Mas para que essa leitura da imagem aconteça de forma real e concreta existem três

momentos importantes, ou três níveis de conhecimento. Os três níveis descritos por Panofsky são:

- descrição pré-iconográfica: motivos iniciais do artista;
- análise iconográfica: é a identificação e descrição das imagens, histórias e alegorias;
- análise iconológica: interpretação e explicação dos significados intrínsecos e dos conteúdos da arte em análise.

O que se torna atraente nesse tipo de leitura de imagem apresentada por Panofsky é ter em consideração que estruturas sociais e culturais, compõem o imaginário de um grupo, cultura ou época, influenciando nas formas de representação. E mesmo depois do surgimento da fotografia, cinema e da imagem digital, essa interferência não absteve-se. Logo, existe uma colaboração da familiaridade que precisa com os códigos culturais do contexto que será analisado, para que possamos decifrar os vários aspectos de uma imagem.

3.5 O uso de imagens no ensino de História

Podemos entender que o ensino de História também tem como função questionar as ações hierarquizadas dentro de uma sociedade, bem como as marcas de discriminação, e que foram apresentadas como “normais” pelos conteúdos tradicionais da disciplina. O ensino de História tem como função ensinar sob o olhar do outro, reconhecendo que existem necessidades diferentes dentro de um mesmo grupo social, assim a História apresenta a importância de se enfrentar conflitos e construir um projeto comum onde as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

Portanto, existe a importância de que espaços sejam abertos para a construção de identidades culturais para que desta forma haja o reconhecimento destas. O contrário disso, a não abertura para a construção de um respeito pela diversidade, provocaria um abismo cada vez mais crescente

entre as camadas socioculturais.

[...] “a excessiva distância entre suas experiências socioculturais e a escola, o que favorece o desenvolvimento de uma baixa autoestima, elevados índices de fracasso escolar e a multiplicação de manifestações de desconforto, mal-estar e agressividade em relação à escola”. (CANDAU, 2010, p.27).

E essa questão de apresentar as mais variadas diferenças dentro de uma sociedade é um ponto imprescindível a ser discutido e trabalhado nas aulas de História, especialmente quando abordados na presença de crianças com deficiência, historicamente segregados.

“O daltonismo cultural tende a não reconhecer as diferenças a s étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões: a dificuldade e falta de preparo para lidar com estas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo "padrão", ou, em outros casos, por, convivendo com a multiculturalidade, quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la como um desafio para a prática educativa. Trata-se de um "dado" que não incide na dinâmica escolar. Não corresponde à escola trabalhar estas questões”. (CANDAU, 2010, p.p. 27-28).

O ensino de História prepara as crianças e adolescentes para serem indivíduos críticos em relação a sociedade que estão inseridos, a partir da construção de um pensamento histórico reflexivo, da consciência humana, da historicidade, enfim a História colabora para a construção de cidadãos capazes de viver e conviver com as diferenças socioculturais. O ensino de História influencia na aquisição de uma maturidade política participativa, na elaboração de uma consciência histórica que consegue relacionar passado, presente e futuro, permitindo às crianças trabalharem com temas sociais e políticos, criando suas próprias opiniões, interpretações e posicionamentos.

“Ora o conhecimento pertinente é aquele capaz de situar toda a informação no seu contexto e, se possível, no conjunto em que se inscreve. Podemos mesmo dizer que o conhecimento progride não pela sofisticação, formalização e abstração, mas pela capacidade de contextualizar e globalizar”. (MORIN, 1999, p.p. 15 e 16)

Estudar História é, portanto, uma ação que corresponde a formação e emancipação de um indivíduo. Colaborando na construção formativa e emancipadora da criança. Contribuindo para que as crianças e adolescentes questionem o poder estabelecido sobre eles.

“É de bem indicar que ensiná-lo a viver necessita não apenas de conhecimentos, mas a transformação, no seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência e a incorporação desta sapiência para a sua vida”. (MORIN,1999, p.51)

Dessa forma, ao planejarmos a utilização de imagens iconográficas como ferramentas e recursos didáticos, devemos levar em consideração os parâmetros supracitados, destruindo os conceitos construídos historicamente que insistem em forçar estereótipos, deve-se criar um ambiente propício para o debate de ideias e pensamentos, trabalhando as diferenças e fazendo nascer novos posicionamentos que fortaleçam essas identidades marginalizadas.

3.5.1 A escolha de imagens iconográficas para o ensino de História

Ao escolher as imagens que serão utilizadas nas aulas de História, bem como as fontes documentais, podemos começar o planejamento por questões trazidas pelas crianças, situações que estão inseridas no seu contexto. Segundo a historiadora Selva Fonseca, ao planejarmos uma aula organizada por temas, estaremos rompendo com o determinismo histórico e, também com a cronologia e, desta forma, teremos como ponto de partida os problemas do contexto social em que as crianças vivem, tornando-as sujeitos que produzem história. Com relação a criança cega, as discussões sobre a inclusão social de pessoas com deficiência, assim como as representações do deficiente sensorial visual na História, seu protagonismo como um agente histórico. partiria para o debate e para a escolha dessas.

“Nos anos 80, ampliaram-se o debate entre os profissionais da área e a luta em defesa de um outro processo de formação, da profissionalização dos professores e de um novo ensino de

história. A crítica à formação livresca, distanciada da realidade educacional brasileira, à dicotomia bacharelado/licenciatura se processou articulada à defesa de uma formação que privilegiasse o professor/pesquisador, isto é, o professor de história produtor de saberes, capaz de assumir o ensino com o método aberto, investigação, reflexão e produção". (FONSECA, 2003. p.p. 61 e 62)

Quando entram na sala de aula as crianças já trazem consigo representações e imagens do mundo que existe em torno delas, da sociedade onde nasceram. Elas conseguem, então construir princípios sobre a sociedade que está em torno delas a partir dessas representações. Isso tudo é trabalhado nas aulas de História como um processo cognitivo e articulado do ensino, as várias ideias e fenômenos ensinadas pelo professor de História se misturam com a experiência vivida, possibilitando a construção de conceitos históricos e da compreensão das temporalidades.

3.6 A arte rupestre e o ensino de História para crianças cegas e com baixa visão

Denominamos arte rupestre as primeiras manifestações artísticas produzidas pelo ser humano, porém, não sabemos ao certo sua finalidade, mas sabemos que toda produção artística feita ao longo do tempo tem muito a ver com o que ele está vivendo em sociedade. Por meio dos desenhos feitos nas paredes de cavernas, os seres humanos daquela época, retrataram suas crenças, seus ritos religiosos, suas descobertas e o dia a dia usando extratos de plantas, carvão, sangue e fragmentos de rochas.

"Do francês rupestre, o termo designa gravação, traçado e pintura sobre suporte rochoso, qualquer que seja a técnica empregada. Considerada a expressão artística mais antiga da humanidade, a arte rupestre é realizada em cavernas, grutas ou ao ar livre. [...] Alguns especialistas criticam o uso do termo "arte" para fazer referência às inscrições sobre pedra que remontam, em geral, aos povos de épocas pré-históricas, na medida em que pinturas e gravuras descobertas pelas pesquisas arqueológicas nem sempre teriam, hoje, um sentido estético evidente. Apesar disso, convencionou-se chamar de

"arte" essas expressões plásticas que fornecem acessos valiosos para o estudo de várias fases da história da humanidade" (ITAÚ CULTURAL, 2017).

O Brasil é riquíssimo em testemunhos arqueológicos. O nosso país possui dezenove sítios arqueológicos, inscritos na Lista do Patrimônio Mundial da UNESCO. Desses dezenove, onze são sítios do Patrimônio Cultural e sete sítios do Patrimônio Natural, onde estão registrados evidências da presença humana na história do nosso continente e país.

"São os sítios arqueológicos com vestígios dos caçadores que iniciaram a ocupação da América do Sul, os monumentais sambaquis do litoral, as inúmeras aldeias de grupos ceramistas dispersas por todo o país que contém informações sobre o passado do que é hoje o território brasileiro e a diversidade cultural que foi passo a passo aqui se instalando" (GASPAR, 2006, p. 07).

O estado brasileiro do Piauí, abriga um riquíssimo acervo de pinturas rupestres em seus sítios arqueológicos que apresentam detalhes da chegada dos primeiros grupos humanos no continente americano. Em 1979, após a demarcação de 129.000 hectares para ser uma área de preservação, surgiu o Parque Nacional da Serra da Capivara, um dos principais sítios arqueológicos do Brasil.

"O Parque Nacional Serra da Capivara foi criado em 1979, para preservar vestígios arqueológicos da mais remota presença do homem na América do Sul. Sua demarcação foi concluída em 1990 e o parque é subordinado ao Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio). Por sua importância, a Unesco o inscreveu na Lista do Patrimônio Mundial em 13 de dezembro de 1991, e também na Lista Indicativa brasileira como patrimônio. <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/42> <acesso em: 03/07/20>)"

Considerando o fato de que o ensino de História está vinculado a prática e a pesquisa do professor/historiador e que ao planejar uma aula este professor não deve vinculá-la somente aos seus conhecimentos, uma vez que isto é conteudismo e que a função das aulas de História é ligar o conhecimento

⁸ Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico nacional

⁹ Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico nacional

histórico a vida prática, ao dia a dia.

Sendo assim, é função do professor de História é ajudar a criança a entender que ela também é um sujeito histórico, protagonista da sua história, que ela constrói a mesma, a partir da sua própria experiência e entendimento, é única e singular e que se dá a partir de seu próprio corpo com todo o conhecimento latente que se expressa nele e com todas as suas características sensíveis. Logo, ao realizar um trabalho pedagógico onde a diversidade está incluída, é de suma importância considerar o corpo da criança cega, que à sua maneira, percebe o mundo ao seu redor.

Para realizar aulas práticas que tenham em consideração o aprendizado sólido da criança com deficiência sensorial visual, é importante compreender o indivíduo a partir da sua maneira de se relacionar com as coisas ao seu redor.

“Os conteúdos são os dados sensoriais (visão, tato, audição) e a forma a organização total desses dados, que é fornecida pela função simbólica. Há uma dialética entre conteúdo e forma: não se pode organizar nada se não houver dados, mas estes quando fragmentados (dissociados da função simbólica) de nada adiantam”. (MASINI, 1994, p. 83).

Assim, questões essenciais para essas crianças dentro da sala de aula devem ser levadas em consideração, tais como: disponibilizar o lugar mais confortável na sala de aula, adaptar a luminosidade e disponibilizar materiais didáticos condizentes com a realidade. O professor tem que fazer com que a aula de História seja atrativa para todas as crianças, além de considerar as melhores formas de se realizar as tarefas de acordo com suas necessidades, aumentando o tempo para a realização das mesmas, por exemplo. Outro fator importante, é a sensibilidade, a percepção que o professor deve ter com relação a criança cega ao escolher suas atividades.

Compreendendo que a criança cega não pensa com imagens visuais, uma vez que não as cria mentalmente (isto depende do momento em que a cegueira foi adquirida), é necessário construir junto com o mesmo uma memória das representações que pretendem ser usadas em sala, representações essas que se façam pela via dos demais sentidos, pela via do corpo, utilizando os outros sentidos. A principal ação do professor de História,

portanto, é encontrar meios para transformar o conteúdo visual da iconografia quando se trabalha com crianças cegas.

Para alcançar os objetivos desta Dissertação, foram feitos estudos de materiais didáticos que pudessem ser adaptados para a aula de História, objetivando as crianças cegas e videntes, e que estes pudessem ser utilizado por todas as crianças, sem excessão.

Assim, a partir de pesquisas para elaborarmos uma aula prática sobre a pré-história brasileira e as marcas que esses primeiros seres humanos que chegaram no continente americano deixaram, os desenhos rupestre ou arte rupestre foi o tema escolhido. Chegamos dessa forma a técnica de frotagem.

A palavra frotagem é uma palavra de origem francesa - frotter, que significa “esfregar”. A técnica consiste em colocar uma folha de papel sobre uma superfície aspera, em relevo e que contenha alguma textura, em seguida esfregá-la com um de giz de cera ou lápis para que a textura apareça na folha.

Para a aula de História sobre a pré-história brasileira, cujo tema escolhido foi as artes rupestres ou desenhos rupestres, tendo como objetivo o conhecimento a ação dos indivíduos e dos grupos sociais no tempo e no espaço. Seguimos como referência para a elaboração dessa aula a BNCC, que diz, “identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente”. (BRASIL, 2017)

A ideia principal é que as crianças possam entender que os registros dos seres humanos mais antigos, embora não tivessem a escrita como forma de registro, foi a maneira de se manifestar. Vejamos a imagem abaixo, ela é uma das várias pinturas rupestres que podemos encontrar no Parque Nacional da Serra da Capivara.

Figura 4.5 1



10

Para praticar técnica de frotagem nas aulas de História, adaptamos alguns desenhos que se encontram nas paredes das cavernas na Serra da Capivara. Essa adaptação ocorreu usando uma impressora 3D. Produzimos placas representando em alto relevo alguns desses desenhos. Ao passar os dedos sobre a superfície, percebemos se são ásperos, lisos ou ondulados, mas que de alguma forma está destacado.

Porém, para a aula de História para crianças cegas, as placas onde estão impressas os desenhos rupestres servirão para que estas crianças possam entender através do tato o formato e como são os desenhos produzidos pelo seres humanos pré-históricos que moravam no nordeste do nosso país.

Através de um processo contínuo, as trocas e reflexões acerca da técnica de frotagem usado pelo viés do ensino de História para crianças videntes e crianças cegas, será atribuído mérito à produção do conhecimento em arte, além de contribuir para a construção do conhecimento histórico e na construção do vocabulário.

Neste sentido, o ensino de História deve buscar além da produção do conhecimento histórico, mas na concentração da criança cega e vidente, além

¹⁰ <https://www.adventureclub.com.br/blog/dicas-de-viagem/as-belezas-do-piaui-visite-os-sitios-arqueologicos-do-parque-nacional-serra-da-capivara/<acesso em: 06/07/2020>>

da observação e dos traços do desenho.

Para o início da aula a professora poderá escrever o objetivo dela no quadro, e pedir para alguma criança vidente ler. Depois releia as expressões “pinturas rupestres” e pergunte o que as crianças acham que elas significam. Entregue para as crianças cegas as placas com a arte rupestre em alto relevo, para que através do tato elas possam identificar o traçado do desenho. Se as crianças não souberem exatamente responder, ou se expressar, diga que “pinturas rupestres” são, em geral, desenhos feitos em paredes de cavernas ou em pedras.

É importante compreender que o ensino de História vem para agregar, ensinando as crianças aprender a lidar com a diversidade, respeitar e conviver com as diferenças existentes entre os seres humanos. E essa atividade pode ser utilizada para ensinar o respeito ao patrimônio histórico, já que oferecer uma educação patrimonial é uma obrigação regulada por lei federal no decreto-lei nº25, de 30 de novembro de 1937, sob a orientação do Instituto de Patrimônio histórico e Artístico Nacional.

O ensino de História para crianças e adolescentes cegos precisa ser enriquecido com materiais didáticos eficientes, segundo o pesquisador e professor Luciano de Pontes Paixão:

Inicialmente, é importante refletir sobre os desafios do ensino de História em um contexto em que as informações tornam-se cada vez mais globalizadas e dinâmicas. Dessa forma, não faz mais sentido a utilização, no ensino, de materiais sem qualquer articulação com o cotidiano dos alunos. No entanto, esse desafio não abrange só a aprendizagem de deficientes visuais, uma vez que o ensino, como um todo, sofre pela carência de propostas pedagógicas que aproximem o conhecimento histórico da realidade do aluno. (PAIXÃO. 2011. n.p.)

Dessa forma fica entendido a importância do professor sempre estar buscando elaborar estratégias didáticas para deixar o conteúdo próximo da realidade da criança e do adolescente.

3.6.1 Grandes Navegações utilizando o tato

A produção de materiais didáticos ampliados, grafotáteis (reproduzidos em alto relevo, como a técnica de frotagem, por exemplo) e tridimensionais (celas Braille em EVA), podem ser produzidos por crianças videntes, assim inserimos crianças e adolescentes na produção ativa do conhecimento histórico, já que eles mesmos pesquisariam quais foram os principais navegadores, suas rotas e os equipamentos náuticos que utilizavam.

O primeiro passo realizado pelos alunos na sala de aula foi formar as equipes e com o que elas iriam trabalhar, ou seja, realizar uma pesquisa. Em seguida, eles foram buscar a melhor maneira de transformar o conhecimento sobre as grandes navegações, acessíveis para as crianças cegas. Então, foi iniciado a produção de mapas em alto relevo, usando os mais diversos tipos de materiais de papelaria e artesanato, além dos próprios alunos videntes construírem um astrolábio, onde cada parte desse equipamento tinha explicações em Braille do que era e a sua função.

Para ensinar crianças com deficiência visual e videntes no mesmo espaço, o professor deve criar momentos nas aulas de História para o diálogo, em que as trocas e experimentações serão fundamentais, não somente para seguir as leis de inclusão, mas porque essa metodologia de ensino une diálogo, troca de experiências, experimentos e materiais adequados é fundamental para o aprendizado das crianças e adolescente, em geral.

A metodologia utilizada para a construção dessas aulas de História seguiu as premissas de uma aula-oficina, criando uma possibilidade de construção do conhecimento histórico através da interação entre o professor e todas as crianças.

Para a divulgação desse conteúdo foi elaborado um e-book com todas as técnicas utilizadas.

Segue os links do produto final:

<https://youtu.be/fStgRWu57Es>

<https://youtu.be/hMwAKzLMhQw>

<https://drive.google.com/file/d/1yCed6VSHL6ZF9at7DGawJEFwLbtKspVU/view?usp=sharing>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Derrubar as barreiras impostas pela sociedade para uma educação inclusiva e de qualidade e eliminar as diversas barreiras impostas sobre a pessoa com deficiência, mas precisamente crianças deficientes no contexto escolar, é de suma importância, e isso ocorrerá através de debates, discussões e muita pesquisa estimulada no meio acadêmico.

O ensino de História no Brasil foi estruturado no século XIX, com o objetivo de construir uma identidade nacional, porém tinha como modelo a Europa, tendo por base as biografias dos grandes “heróis” da História, construindo assim uma História oficial. Assim, o uso de imagens nas aulas de História era a representação desses personagens históricos transformados em heróis.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854 no Rio de Janeiro, então capital brasileira e tendo proteção direta do imperador D. Pedro II, foi a primeira escola fundada com o objetivo de ensinar crianças cegas. O Instituto promovia aulas para o ensino primário (primeiro estágio da educação escolar), além de outros cursos, como o de música. Embora a principal função do Instituto fosse o ensino, ele também acabou moradia para muitos estudantes, e estes, após a conclusão de seus estudos continuavam vivendo ali, mas exercendo uma função profissional.

No Instituto de Cegos a utilização da iconografia ficava restrito aos globos e mapas em relevo (únicos materiais didáticos usados para as aulas de História e Geografia para crianças cegas, além do livro didático). Era estimulado o uso do método mnemônico (é um conjunto de técnicas utilizadas para auxiliar o processo de memorização) durante as aulas que eram usados esses materiais. Essas características ainda permanecem nas aulas de História para crianças cegas, mesmo que tenha acontecido algumas mudanças ao longo do tempo.

O uso da linguagem oral no ensino de História pode ter sido de vital importância para a falta de uso de materiais iconográficos no Instituto para crianças cegas. E esse aspecto encontramos ainda hoje, tanto em aulas para crianças videntes, como aula para crianças cegas, embora haja muitos recursos disponíveis. Diante disso, na prática didática, o uso da iconografia torna-se então, ainda hoje, apenas um instrumento para auxiliar na interpretação de texto escrito ou para ilustrar a fala do professor. Todavia, existem mudanças nesse cenário educacional.

Com as transformações que ocorreram com o surgimento das tecnologias durante o século XX, foram introduzidas novas formas de visualização de imagens, reprodução e compartilhamento, enfim, tornou possível vários meios para a utilização de imagens visuais dentro do ensino. Com o uso da digitalização, as imagens passaram a ser de domínio público, se desmaterializou e as diversas possibilidades de edição abriu discussões sobre a questão da autoria.

A tarefa de educar sempre representou um desafio para os professores e pesquisadores, são diversas as discussões que acontecem sobre o ensino de História e a Educação em geral, e dentre estas discussões encontrasse um reforço sobre a alfabetização visual. São diversas as metodologias existentes para que imagens sejam abordadas de forma eficiente nas aulas de História, inclusive para aulas com crianças cegas. Algumas dessas propostas foram apresentadas no decorrer desta pesquisa de mestrado, tendo a finalidade, portanto de criar possibilidades para o uso e uma reflexão histórica sobre a iconografia dentro e fora de sala. Outro objetivo mostrado no decorrer desta pesquisa foi, que é possível inserir alunos na produção de materiais didáticos, neste caso eles foram desafiados a planejar e construir materiais didáticos para crianças cegas. Dessa maneira, foi ensinado para os alunos videntes sobre empatia, respeito com a diversidade, além de ter estimulado a compaixão ao próximo.

Para que essa integração entre as crianças acontecesse na aula de História foi feito diversas pesquisas de como poderíamos elaborar um material didático que pudesse ser usado tanto por crianças videntes, como por crianças cegas. Assim, chegamos a técnica de artística conhecida como frotagem. A ideia era produzir um plano de aula sobre a pré-história brasileira e, assim tornar conhecida as imagens de arte rupestre pertencentes da nossa história para todas as crianças.

Os livros didáticos no Brasil passam por uma avaliação do Ministério da Educação, porém ainda assim temos enraizados neles uma ideia de ensino tradicional pautada no eurocentrismo, com o uso de imagens servindo somente para ilustração. Ainda que seus autores sigam determinadas ideologias para a elaboração desses livros, existe uma forte influência do mercado sobre eles, além de influência política, cultural, enfim, tudo determinando as formas de uso das imagens. São essas características que o professor/pesquisador de História deve estar disposto a elaborar e propor mudanças, já que é evidente a necessidade de alteração no ensino, para que ocorra uma efetiva inclusão.

Outro fator importante a ser ressaltado é que ao longo dessa pesquisa tentamos traçar a trajetória histórica no Brasil da construção da criança como um sujeito histórico, atuante e protagonista da sua história. Assim, chegamos na Constituição de 1988, e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990 as Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96. Essas legislações são importantes, já que, ao menos dentro do campo jurídico, busca-se romper com uma ideia adultocêntrica. Além dessas legislações, temos também a Lei 13.146, de julho de 2015, que resguarda o direito a inclusão de pessoas com deficiência. Desse modo, a escola é um lugar onde é necessário que padrões sejam rompidos e que novas abordagens metodológicas de ensino, bem como de acolhimento sejam inseridas.

A falta de recursos envolvendo a produção de materiais escolares para crianças cegas foi o que impulsionou toda a pesquisa, uma vez que não existem materiais didáticos que promovam uma verdadeira inclusão.

Por fim, o ensino de História é de extrema importância para que o processo de inclusão ocorra, uma vez que, além dos conteúdos acadêmicos, a História nos faz refletir sobre as diferenças existem e meios de superá-la. Está é a principal função da História, ensinar as crianças a entender essas diferenças, mas além de tudo a resignificar estas diferenças, criando uma sociedade mais humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da História?** In: GONÇALVES, Márcia de Almeida et al. *Qual o valor da História hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 21-39.
- ALMEIDA, Regina A. de; CARMO Waldirene R. do; SENA, Carla C. R. G. de. **Técnicas inclusivas de ensino de geografia.** In: VENTURI, Antonio B. (org.). *Geografia: Práticas de campo, laboratório e sala de aula.* São Paulo: Editora Sarandi. 2011. pp. 355-380.
- AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M.. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- ANDRADE, Vera Lúcia Cabana. **Historiadores do IHGB/ Catedráticos do CP II.** In: *Revista IHGB.* Ano 168, n. 434, Jan./Mar. 2007. pp. 219-231.
- ARBEX, Daniela. 1973- **Holocausto brasileiro.** 1ªEd. Rio de Janeiro: Intrínseca. 2019.
- ARENDETT, Hannah. **A crise da educação.** In: Entre o passado e o futuro. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- ASSIS, Arthur. **A teoria da história de Jörn Rüsen: uma introdução.** Editora UFG, 2010.
- AZEVEDO, Crislane B; STAMATTO, Maria Inês S. **Teoria Históricográfica e Prática Pedagógica: As Correntes do Pensamento que Influenciaram o Ensino de História no Brasil.** *Revista Antítese*, V. 3, Nº6, 2010. p. 703-728.
- BALLESTERO-ALVAREZ, J. A. **Multissensorialidade no ensino de desenho a cegos.** 2003. 121 p.. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo – São Paulo.
- BAUMAN, Zygmunt (2002): **Modernidade líquida.** Buenos Aires: FCE. BECK, Ulrich (1998): *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad.* Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.
- BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1998.
- _____. **O que é uma disciplina escolar?** In: Ensino de História: Fundamentos e Métodos. São Paulo, Contexto, 2008, p. 31-52.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 166p

BUENO, Fernanda Godoy. **Caetano Munhoz da Rocha e as Políticas de Saúde pelo Paraná (1920-1928)**. Monografia. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba. 2003. p 19.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: Moreira, Antônio Flávio; Candau, Vera Maria (orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4ªed. Petrópolis: Vozes, 2010. P.p. 13-37.

CARR, Edward Hallet. **Que é História?** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CARVALHO, Marta M.C. de, (2000). **Reformas da instrução pública**. In: LOPES, E.M.T. et al. (org). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica/ Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854, Página 295 Vol. 1 pt I (Publicação Original)
CONSUEGRA CANO, B. El acceso al patrimonio historico de las personas ciegas y deficientes visuales. Madrid: ONCE. 2002.

CLARK, Oscar. **O século da creança**. Rio de Janeiro, Gráfica Canton & Reile, 1940.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em:. Acesso em: 28 julh. 2019.

DONDIS, Donis A..**Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Educação Infantil (1983-1996) / Organização: Eloisa Acires Candal Rocha (Coord.), João Josué da Silva Filho, Giandrêa Reuss Strenzel. – Brasília : MEC/Inep/Comped, 2001.

ECCO, Humberto. **Cinco escritos morais**. 3 ed. Rio de Janeiro: record, 1998.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. **Ensino de história, Didática da História, Educação histórica: alguns dados de pesquisa (2000-2005)**. Educar em revista. Curitiba: Ed. UFPR, Especial, p. 33-55, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessarios à prática educativa**. 25ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FONSECA, Selva G.. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FORGIARINI, Roberta Rossarolla. **A produção da autonomia no espaço escolar: pensando a escola inclusiva**. 1.ed.- Curitiba, PR: CRV, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura**. 8ªEdição. São Paulo: Perspectiva, 2005

GAGO, Marília. **Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores**.409 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Lisboa, 2007.

GASPAR, Madu. **A arte rupestre no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2006.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. **A narrativa histórica como uma maneira de ensinar e aprender história: o caso da história do Paraná**. 300f. Tese (Doutorado em Educação) -

Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

HERNÁNDEZ SANZ, J. **Los museos y los sistemas audiovisuales**. En: IX Jornadas Estatales DEAC-Museos La exposición, 1993. p. 273-281.

HOBBSAWM, Eric. 1998. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Parque Nacional Serra da Capivara (PI). <http://portal.iphan.gov.br/>, 2014. Disponível em <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/42>> Acesso em: 03/07/2020.

ITAÚ CULTURAL. Arte rupestre. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5354/arte-rupestre> <acesso em: 30 jun. 2020>.

Kastrup, Virgínia. **Cegueira e invenção: cognição, arte, pesquisa e acessibilidade**-Curitiba:CRV, 2018.

Leão, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa. **Ensino de História para cegos: investigando práticas com uso da iconografia** / Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão; orientação Cássia Gečiauskas Sofiato. São Paulo: s.n., 2017.

LE GOFF, J. **História e Memória**. São Paulo: Ed. Unicamp, 1990.

Lourençato, Lidiane Camila. **A consciência histórica dos jovens-alunos do ensino médio: uma investigação com a metodologia da educação histórica** / Lidiane Camila Lourençato. – Londrina, 2012.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **História e cidadania: por que ensinar história hoje**. In. ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MASINI, Elcie A. F. S.. **A educação do portador de deficiência visual: as perspectivas do vidente e do não vidente**. In: *Em Aberto*. Ano 13, n. 60, Brasília, out./dez. 1993.

_____. **O perceber de quem está na escola sem dispor da visão**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Perceber: A fenomenologia como caminho**. In: MASINI, Elcie A. F. S. (org.). **Perceber: Raiz do conhecimento**. São Paulo: Vetor, 2012. pp. 15-27.

MAUD, Ana Maria. **Através da Imagem: Fotografia e história Interfaces**. In: *Tempo*. v. 1, n. 2, Rio de Janeiro, 1996. pp. 73-98.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 2 ed. São Paulo: Martin Fontes, 1999.

MIRANDA, Humberto da Silva. **Aulas de História e os Direitos das Crianças e dos Adolescentes: Entres Possibilidades e Desafios**. *Revista História Hoje*. V.7, Nº13, 2018, p.160 -178.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 10. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2004.

PANOFSKY, Erwin. Jan van Eyck's Arnolfini Portrait. In: **The Burlington Magazine for**

Connoisseurs, v. 64, n. 372, mar. 1934. Pp. 117-127. Disponível em: <<http://www.jstor.org/>> Acesso em: 01 de fev. 2017.

_____. **Significado das artes visuais**. 4ed., São Paulo: Perspectiva, 2014.

PARSONS, Michael. **Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo**. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

PINO, A. As marcas do humano – às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005. 304p.

OLIVEIRA, B., (1991). **A modernidade oficial: a arquitetura das escolas públicas do Distrito Federal (1928-1940)**. Mestrado em Arquitetura. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo.

REILY, Lucia. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

RESOURCE: THE COUNCIL FOR MUSEUMS, ARCHIVES AND LIBRARIES. VITAE (ORGANIZAÇÃO). Disability portfolio. **Acessibilidade**. São Paulo: Edusp, Vitae, 2005. 118 p. (Museologia. Roteiros práticos; 8).

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2010.

_____. **História viva: teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2010.

_____. **Teoria da história: uma teoria da História como ciência**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

RUSEN, Jorn. **Didática da história: Passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. BARCA, I; MARTINS,E.R; SCHUMIDT, M.A. (org).In: Jorn Rusen e o ensino de história. Curitiba, Ed. UFPR, 2011.p. 23-40.

SCHMIDT, Maria A. **História do Ensino de História no Brasil: Uma Proposta de Periodização**. *Revista História da Educação –RHE*. V.16, 2012, p. 73-91.

Secretaria Especial de Comunicação Social. Prefeitura do Rio de Janeiro. 1904 – **Revolta da Vacina: a maior batalha do Rio**. Rio de Janeiro: Secretaria Especial de Comunicação Social, 2006. (Cadernos da Comunicação – Série Memória).

SILVIA, Mayara Grazielle Consentino Ferreira. **Reforma Urbana Pereira Passos: resistências de uma população excluída**. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 2019. p.430.

SOMMERMAN, A. **Complexidade e transdisciplinaridade – DOI 10.5216/teri.v1i1.14390**. Revista Terceiro Incluído, v. 1, n. 1, p. 77-89, 9 out. 2013.

SOUZA, Rosa Fátima de, (1998). **Templos de civilização**. São Paulo: Ed. UNESP.

STRIEDER, Roque. **Educação inclusiva: nas pegadas do terceiro incluído e da espiritualidade** / Roque Strieder, Rosângela Mendes, Fabiana Herbert.-1.ed.- Curitiba, PR: CRV, 2015.

TEIXEIRA, Anísio, (1935). **Educação pública: administração e desenvolvimento. Relatório do diretor-geral do Departamento de Educação do Distrito Federal**. Dezembro

de 1934. Rio de Janeiro: Off. Gráfica do Departamento de Educação. ., (1967). A escola-parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 47, no 106.

UNICEF: **A Infância dos Países em Desenvolvimento**. Rio de Janeiro, Edições GRD, 1964.

_____: **Situação Mundial da Infância em 1995**. Brasília, UNICEF do Brasil, 1995.

VYGOTSKI, L. S. El niño ciego. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V: fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997. p. 99-113.

_____. **Problems of general psychology** (R. Rieber & A. Carton, Eds.). Translation of: Sobraïne Sochinenii. New York: Plenum, 1987. v.1. _____. **Obras escogidas V – Fundamentos da defectología**. Traducción: Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997. (coletânea de artigos publicados originalmente em russo entre os anos de 1924 a 1934).

_____. **A formação social da mente**. Org. Michael Cole, et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a. (coletânea de ensaios publicados originalmente em russo entre os anos de 1930 a 1935).

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b. (originalmente publicado em russo, em 1934). WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das instituições escolares: de que se fala? In: LOMBARDI, José Claudinei e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associado; HISTEDBR: PUCPR; UNICS; UEPG, 2002.

ZENI, Maurício. **O Imperial Instituto dos Meninos Cegos: Benjamin Constant e o Assistencialismo (Segunda Metade Do Século XIX)**. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1997.