

Maria de Fátima Pio Cassemiro

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL:
a experiência de Helena Antipoff e seus colaboradores na Fazenda do
Rosário na década de 1960**

VOLUME I

BELO HORIZONTE

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG
Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação – FAE

Maria de Fátima Pio Cassemiro

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: a
experiência de Helena Antipoff e seus colaboradores na Fazenda do Rosário na
década de 1960**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação – FAE da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Regina Helena Freitas Campos.

Área de Concentração: Psicologia, Psicanálise e Educação.

Belo Horizonte

2018

C344f

T

Cassemiro, Maria de Fátima Pio, 1954-

Formação de professores para a educação especial [manuscrito] : a experiência de Helena Antipoff e seus colaboradores na Fazenda do Rosário na década de 1960 / Maria de Fátima Pio Cassemiro. - Belo Horizonte, 2018.

408 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora : Regina Helena de Freitas Campos.

Bibliografia : f. 208-223.

Anexos: f. 228-408.

Apêndices: f. 224-227.

1. Antipoff, Helena, 1892-1974 -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Educação -- História -- Teses. 4. Professores de educação especial -- Formação -- Teses.

5. Professores -- Formação -- Teses. 6. Educação especial -- História -- Teses.

7. Educação inclusiva -- História -- Teses.

I. Título. II. Campos, Regina Helena de Freitas, 1950-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD-371.9

A. Catalogação da Fonte¹ : Biblioteca da FaE/UFMG

Bibliotecário²: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

Atenção: É proibida a alteração no conteúdo ou na forma da ficha catalográfica³.

1 Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

2 Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º – "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

3 Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA MARIA DE FATIMA PIO CASSEMIRO

Realizou-se, no dia 31 de janeiro de 2018, às 14:00 horas, Sala 3104, Faculdade de Educação da UFMG, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 642ª defesa de tese, intitulada *Formação de professores para a Educação Especial: A experiência de Helena Antipoff e seus colaboradores na Fazenda Do Rosário na década de 1960*, apresentada por MARIA DE FATIMA PIO CASSEMIRO, número de registro 2014655493, graduada no curso de PSICOLOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Regina Helena de Freitas Campos - Orientador (UFMG), Prof(a). Carlos Roberto da Silva Monarcha (UNESP), Prof(a). Adriana Araújo Pereira Borges (UFMG), Prof(a). Adriana Cláudia Drumond (UEMG), Prof(a). Merie Bittar Moukachar (UEMG).

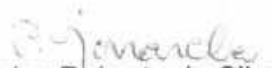
A Comissão considerou a tese: aprovada em correções detectadas a qualidade dos fatos coletados e analisados e sua pertinência à história da educação especial no Brasil.


() A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título de tese para: _____


Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.
Belo Horizonte, 31 de janeiro de 2018.


Rosemary da Silva Madeira - Secretário(a)


Prof(a). Regina Helena de Freitas Campos (Doutora)


Prof(a). Carlos Roberto da Silva Monarcha (Doutor)


Prof(a). Adriana Araújo Pereira Borges (Doutora)


Prof(a). Adriana Cláudia Drumond (Doutora)


Prof(a). Merie Bittar Moukachar (Doutora)

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo aos meus pais: meu pai, Feliciano, que hoje, aos 92 anos, ainda me diz: “Vai minha filha, vai cuidar das suas coisas”, e minha mãe Lúcia, que não está mais entre nós, mas muito tempo atrás decidiu que seus filhos iriam estudar, permitindo, desta forma, que eu estivesse, hoje, escrevendo este agradecimento. Aos meus irmãos, Eliana, Paulo, Fernando e Márcio que, cada um a seu modo, estiveram comigo nesta empreitada.

À minha filha Leticia que, com sua obstinada recusa de ir para uma escola regular, mobilizou a minha atenção para a inclusão e, conseqüentemente, para a formação de professores.

A todos os meus professores que, ao longo da minha construção acadêmica, contribuíram para que eu concluísse mais uma etapa da minha formação. À professora Isabel Antunes e ao Professor Carlos Monarcha que muito contribuíram para minha qualificação.

Agradeço especialmente à Regina Helena de Freitas Campos, minha orientadora, que, com seus conhecimentos, orientação e competência me fizeram chegar até aqui.

Quero agradecer às minhas colegas e amigas de curso: Adriana Otoni, por seu carinho, competência e organização; à Marilene, com sua paciência e disponibilidade para atender às minhas demandas em todos os aspectos e à Ana Maria Belo, que esteve comigo em parte deste caminho.

Às funcionárias do Memorial Helena Antipoff: Miriam, Carla e Cleuza que, gentilmente, estiveram presentes nas minhas incansáveis pesquisas no CDPHA (Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff).

À Helena Antipoff por sua coragem de mudar a própria vida e a de centenas de outras pessoas com competência, respeito e afeto.

Aos meus amigos que estiveram por perto, com atenção, carinho e muita paciência.

Agradeço ainda a oportunidade que este doutorado me proporcionou de ir à Universidade de Genebra, divulgar o trabalho de Helena Antipoff e seus colaboradores.

Finalmente agradeço à CAPES que proporcionou o aporte financeiro para que eu pudesse me dedicar exclusivamente a este doutorado.

Obrigada a todos.

RESUMO

CASSEMIRO, Maria de Fátima Pio. **Formação de Professores para a Educação Especial: a experiência de Helena Antipoff e seus colaboradores na Fazenda do Rosário na década de 1960.** 2018. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

O objetivo desta pesquisa é investigar a formação que Helena Antipoff e seus colaboradores propiciavam às professoras nos cursos de aperfeiçoamento em Educação Emendativa no Instituto Superior de Educação Rural na década de 1960, com foco no 2º Curso Intensivo de Educação Emendativa, realizado entre os dias 10 de janeiro e 10 de fevereiro de 1962. A revisão da literatura evidenciou que a formação de professores para a educação especial/inclusiva não foi suficientemente estudada e que estamos longe de resolver esta questão. A expressão Educação Emendativa foi amplamente utilizada nas primeiras décadas dos anos de 1900, no Brasil, para designar a educação das pessoas com deficiência. Helena Antipoff e seus colaboradores, por sua vez, utilizavam o termo excepcional para designar todos aqueles que se desviavam da norma para cima ou para baixo. Utilizamos fontes documentais arquivadas no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, localizado na Fundação Helena Antipoff, em Ibirité, Minas Gerais. Também analisamos as Revistas do Ensino, Boletins da Fazenda do Rosário, Boletins da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, os Boletins do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, bem como a Coletânea das obras de Helena Antipoff. Antipoff chegou ao Brasil em 1929 para lecionar Psicologia, na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais. Em 1939, fundou a Fazenda do Rosário, com o objetivo de educar crianças excepcionais, assim como oferecer, entre outros, cursos de Educação Emendativa destinados à formação de professores especializados. A metodologia histórica descritiva foi utilizada para análise das cadernetas, trabalhos e relatórios dos alunos, bem como os documentos didáticos produzidos pelas professoras do Curso. Os resultados encontrados evidenciam que os cursos oferecidos atraíram alunos de todo o Brasil, contando com professores renomados de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro. Os resultados demonstraram, ainda, que o curso era constituído de 26 disciplinas, com um total de 215 aulas de 50 minutos. Antipoff e seus colaboradores inspirando-se nos princípios da escola ativa de Genebra enfatizavam que, quanto mais os professores compreendessem a criança, maiores seriam as chances de triunfar nos seus objetivos de educar. As disciplinas oferecidas enfatizavam a

importância de os professores observarem sistematicamente os seus alunos como o caminho seguro para conhecer suas necessidades e interesses, e, desta forma, construir instrumentos pedagógicos adequados para cada um. As disciplinas estabeleciam uma relação estreita entre a teoria e prática e, assim, as futuras professoras tinham a oportunidade de aprender fazendo as técnicas que iriam utilizar com seus futuros alunos. Concluimos que a ênfase nos princípios da Escola Ativa propostos por Claparède utilizados aproximam Helena Antipoff e seus colaboradores dos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva hoje, já que esperamos que os professores hoje sejam capazes de atender às necessidades educativas especiais de seus alunos.

Palavras-chave: Formação de professores, Educação Emendativa, Educação Especial, Helena Antipoff, Educação Inclusiva.

RÉSUMÉ

CASSEMIRO, Maria de Fátima Pio. **Formation des enseignants pour l'Éducation emendativa**: l'expérience d'Helena Antipoff et de ses collaborateurs à la Ferme du Rosaire dans les années 1960. 409 f. Thèse (Doctorat en Éducation) - Faculté d'Éducation, Université Fédérale du Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

Cette recherche a pour but d'analyser la formation offerte par Helena Antipoff et ses collaborateurs aux enseignants dans les cours de perfectionnement de l'Éducation émergente à l'Institut Supérieur d'Education Rurale dans les années 1960 en mettant en relief le 2ème cours intensif qui a eu lieu du 10 janvier au 10 février 1962. D'après l'examen de la littérature on a constaté que la formation des enseignants pour l'éducation spéciale / inclusive n'a pas été suffisamment étudiée et que nous sommes loin de résoudre ce problème. L'expression Éducation emendativa a été largement utilisée dans les premières décennies du XXe siècle au Brésil pour désigner l'éducation des personnes handicapées. Helena Antipoff et ses collègues ont utilisé le terme exceptionnel pour désigner tous ceux qui en étaient au-dessus ou au-dessous. On s'est servi des sources documentaires déposées au Centre de Documentation et de Recherche Helena Antipoff situé à la Fondation Helena Antipoff, à Ibirité, Minas Gerais. On a également analysé les Magazines de l'Éducation, les Bulletins de la Ferme du Rosaire, les Bulletins de la Société Pestalozzi du Minas Gerais, les Bulletins du Centre de Documentation et de Recherche d'Helena Antipoff ainsi que la Collection d'Œuvres d'Helena Antipoff. Antipoff est arrivée au Brésil en 1929 pour enseigner la psychologie à l'École de Perfectionnement du Minas Gerais. En 1939, elle fonda la Ferme du Rosaire, dans le but d'éduquer des enfants exceptionnels, et d'offrir, entre autres, des cours d'Éducation emendativa pour la formation d'enseignants spécialisés. La méthodologie historique descriptive a été utilisée pour analyser les cahiers, papiers et rapports des étudiants ainsi que les documents didactiques produits par les enseignants du cours. Les résultats montrent que les cours offerts ont attiré des étudiants de tout le Brésil y figurant des professeurs renommés du Minas Gerais, de São Paulo et de Rio de Janeiro. Les résultats ont également démontré que le cours comprenait 26 disciplines, avec un total de 215 séances de 50 minutes. En s'inspirant des principes de l'École active de Genève, Antipoff et ses collaborateurs soulignent que plus les enseignants comprennent l'enfant, plus grandes les chances de réussir dans leur but d'éduquer. Les disciplines proposées mettaient en évidence l'importance pour les enseignants d'observer

systematiquement leurs élèves comme un moyen sûr de connaître leurs besoins et leurs intérêts et de construire ainsi des instruments pédagogiques appropriés à chaque élève. Les disciplines ont établi une relation étroite entre la théorie et la pratique. De cette façon, les futures enseignantes ont eu l'occasion d'apprendre en appliquant les techniques qu'elles utiliseraient avec leurs futurs étudiants. On conclut que l'accent sur les principes de l'École active proposé par Claparède a approché Helena Antipoff et ses collaborateurs des objectifs de l'éducation spéciale dans la perspective de l'éducation inclusive aujourd'hui, puisqu'on s'attend de nos jours que les enseignants puissent répondre aux besoins éducatifs spéciaux de leurs élèves.

Mots-clés: Formation de Professeurs, Education Emendativa, Enseignement spécialisé, Education inclusive, Helena Antipoff.

V LISTA DE FIGURAS

Figura 01. As origens científicas da Pedagogia Emendativa e da Pedagogia Normal. CEREIA, Alessandra. L'antropologia pedagógica: Ugo Pizzoli e il primo corso di pedagogia scientifica a Crevacore. In: Ricerca Idee Salute Mentale Emilia-Romagna(RISME), 2011

LISTA DE QUADROS

Nº	ASSUNTO	PÁG
Quadro 01	Artigos Científicos selecionados sobre formação de professores para a educação especial publicados em periódicos científicos brasileiros, 1998-2014.	37
Quadro 02	Relação entre Universidades e Habilitação para formação de Professor Especializado (1991-1992) apresentado na XV Reunião Anual da ANPEd 1992.	46
Quadro 03	Classificação dos temas discutidos no Grupo de Trabalho 15 da ANPED, no período 1993-2010	61
Quadro 04	Distribuição por eixo e ano dos trabalhos apresentados de 2000 a 2010 no GT 15 – Educação Especial, disponíveis no site da (ANPEd).	63
Quadro 05	Eventos Educativos realizados entre 1951 e 1966 no ISER, na Sociedade Pestalozzi do Brasil, Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, Soc. Pestalozzi de São Paulo, Soc. Pestalozzi do Rio de Janeiro, Fazenda do Rosário.	143
Quadro 06	Lista de cadernetas: identidade, cidade e estado das alunas que participaram do 2º CEDEM em 1962, Ibité, Minas Gerais.	151
Quadro 07	Formação apresentadas pelas alunas do 2º CEDEM em 1962, Ibité Minas Gerais.	152
Quadro 08	Especializações apresentadas pelos professores do 2º CEDEM em 1962, Ibité Minas Gerais.	153
Quadro 09	Horário das Aulas do 2º CEDEM em 1962, Ibité Minas Gerais.	161
Quadro 10	Relação entre as Disciplinas, professores e carga horária do 2º CEDEM em 1962, Ibité Minas Gerais.	165
Quadro 11	Relatório de atividades do Grupo 5 – 2º CEDEM em 1962, Ibité Minas Gerais	168
Quadro 12	Conteúdos propostos pela fundamentação da Educação Emendativa	180
Quadro 13	Partes 2, 3 e 4 do Teste de Capacidade Funcional – Membro Superior, da disciplina de Terapia ocupacional ministrado pela professora Olivia Pereira em 1962, Ibité Minas Gerais	187

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASPI	Arquívio Storico della Psicologia Italiana
CAPEN	Curso de Aperfeiçoamento de Escolas Normais
CDPHA	Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDEM	Curso de Educação Emendativa
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
DA	Deficiência auditiva
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DF	Deficiência física
DM	Deficiência mental
DV	Deficiência visual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEER	Fundação Estadual de Educação Rural
ICCU	Istituto Centrale per il Catalogo Único
ISER	Instituto Superior de Educação Rural
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NARC	National Association for Retarded Children
NEESP	Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial
OEA	Organização dos Estados Americanos
PcD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
RISME	Ricerca Idee Salute Mentale Emilia-Romagna
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

LISTAS DE ANEXOS

- Nº** **AUTORES E DOCUMENTOS** (continua)
- 01** ALKIMIM, M.A Trabalho de aluna do 2º Encontro-Curso Pro-infância Excepcional.
 - 02** ALMEIDA, B. C. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 8 de fevereiro de 1962.
 - 03** ANTIPOFF, Helena. MARTINS, Yolanda. PORTILHO, Maria das Dores. Educação Emendativa sua fundamentação.
 - 04** ANTIPOFF, Helena. NARDELLI, Áurea. Termo Excepcional (s/ d). Documento Inédito datilografado.
 - 05** ANTIPOFF, Helena. ASSUMPÇÃO, Ester. LOPES, Modesta Manoela. CASTRO, Maria Fonseca. Relatório do Grupo de Trabalho Constituído pelo Senhor Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais a pedido da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais do Ministério de educação e Cultura (CADEME).
 - 06** APRESENTAÇÃO de trabalhos de vários alunos do grupo 5 do 2º CEDEM.
 - 07** CASSIMIRO, A. A. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. Janeiro de 1962.
 - 08** CASTRO, D. S Caderneta de aluna do 3º CEDEM. 27 de julho de 1962.
 - 09** CASTRO, M. S. Caderneta de aluna do 3º CEDEM. 28 de julho de 1962.
 - 10** DIRETORIA DA SOCIEDADE PESTALOZZI. Projeto do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte (1933-1934).
 - 11** DO REGIME DE VIDA, DE ESTUDOS, DURAÇÃO E HORÁRIO DE CURSO. (s/a, s/d).
 - 12** DUARTE, CORA A Educação do Excepcional em Volta Redonda.
 - 13** FIGUEIREDO, M. J. G. Caderneta de aluna do 2º Curso de Especialização de Educação Emendativa.
 - 14** FREITAS B.P. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 7 de fevereiro de 1962.
 - 15** GOMES, M. J Caderneta de aluna do 2º CEDEM.
 - 16** INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA DA FAZENDA ROSÁRIO (1940-1969).
 - 17** Institut J.J. ROUSSEAU Diplome de Hélène Antipoff emitido em 15 de Juillet de 1914.
 - 18** ISER. Do Ensino Emendativo. Encontro Pro-Infância Excepcional. Fazenda de Rosário, fevereiro/61.
 - 19** ISER. Segundo Curso de Ensino Emendativo para professores de classes especiais e Estabelecimentos de crianças excepcionais.
 - 20** LEMOS, L. P. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 6 de fevereiro de 1962.
 - 21** LIMOEIRO, R. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 27 de fevereiro de 1962.
 - 22** MACHADO, Z. R. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 8 de fevereiro de 1962..
 - 23** MARINHO, Heloisa. Escala de Desenvolvimento de Heloisa Marinho.
 - 24** MATEONI, A. R. A. Caderneta de aluna do 2º CEDEM.
 - 25** MELO, F. H. Regulamento Interno dos Cursos do ISER e Recomendações – 1960.
 - 26** MENDES, M. C. Caderneta de aluna do 2º CEDEM janeiro de 1962.
 - 27** MENSAGEIRO RURAL. Demonstrativo do Movimento Educacional da Fazenda do Rosário nos 25 anos da Fazenda do Rosário.

FONTES: Sala do pesquisador do Memorial Helena Antipoff, em Ibirité, MG; Sala Helena Antipoff na Biblioteca Central da UFMG.

LISTAS DE ANEXOS

- Nº** **AUTORES E DOCUMENTOS** (continuação)
- 28** MINAS GERAIS. Contrat entre L' Etat de MINAS GERAIS (Brésil) et Madame HÉLÈNE ANTIPOFF. Genève, 2 de janvier 1929.
- 29** MINAS GERAIS, Decreto nº 4.830, de 12 de dezembro de 1955. Cria o Instituto de Educação Rural. Palácio da Liberdade, Belo Horizonte/Minas Gerais: 1955.
- 30** OLIVEIRA, A. A. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 5 de fevereiro de 1962.
- 31** OLIVEIRA, Geni. Relatório Anual das Atividades do Clube Agrícola.
- 32** PAES, D. F. C. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 09 de fevereiro de 1962.
- 33** PEREIRA, C. A. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 6 de fevereiro de 1962.
- 34** PEREIRA, Olivia. Terapia Ocupacional: Teste de Capacidade funcional: membro superior.
- 35** PEREIRA, O. Terapia Ocupacional. Palestra. s/d.
- 36** REGISTRO DE ATIVIDADES DO CURSO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA (JAN/1951/SET/1962). Diário manuscrito das alunas do curso.
- 37** RIBEIRO, M. G. S. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 9 de fevereiro de 1962.
- 38** SANTOS, L. M. V. Caderneta de aluna do 4º CEDEM. 16 de dezembro de 1964..
- 39** SILVA, B.P. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 8 de fevereiro DE 1962.
- 40** SILVA, E. G. M. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. Janeiro de 1962.
- 41** SILVA, L. R. Caderneta de aluna do 3º CEDEM. 25 julho de 1962.
- 42** SOUZA, C. A. (Secretaria). Relatório de Trabalho do Grupo 5 do 2º CEDEM.
- 43** SOUZA, M. D. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 08 de fevereiro de 1962.
- 44** TANAJURA, O.R.L Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 8 de fevereiro de 1962.

FONTES: Sala do pesquisador do Memorial Helena Antipoff, em Ibirité, MG; Sala Helena Antipoff na Biblioteca Central da UFMG.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
I. REVISÃO DA LITERATURA	37
II. CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA PESQUISA	96
2.1. Educação Emendativa	96
2.2 Educação Especial	107
III - HELENA ANTIPOFF	111
3.1. Breve apresentação	111
3.2. Helena Antipoff em Genebra	113
3.3. Helena Antipoff em Minas Gerais	118
3.4. O legado intelectual de Helena Antipoff	122
3.5. Contribuição do ISER para a regulamentação da Educação Emendativa	137
IV. METODOLOGIA	141
4.1 Fontes	142
4.1.1. Apresentação das fontes primárias	143
4.1.2 Apresentação das fontes secundárias	145
V. RESULTADOS	147
5.1. Apresentação dos resultados	147
5.1.1. Primeira Fonte primária.....	147
5.1.2. Segunda Fonte primária: as cadernetas	149
5.1.2.1. Listas de cadernetas	149
5.1.2.2. Em relação aos alunos que escreveram as cadernetas	151
5.1.2.3 Em relação ao conteúdo das cadernetas	154
5.1.3. Terceira fonte primária: Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso	158
5.1.4. Quarta fonte primária: Relatório de Atividades de alunos	167
5.1.5. Quinta fonte primária: apresentação de trabalho	169
5.1.6. Sexta fonte: Regulamento Interno dos Cursos do ISER e Recomendações – 1960	170
5.1.7. Sétima fonte: Material Didático utilizado nos Cursos de Educação Emendativa do ISER	173
5.1.7.1. A educação do excepcional em Volta Redonda	173
5.1.7.2. Educação Emendativa: sua fundamentação	175
5.1.7.3. Terapia Ocupacional	184
5.1.7.4. Relatório Anual das Atividades do Clube Agrícola “Fausto Teixeira” N° 2292 do Instituto Superior de Educação Rural, Fazenda do Rosário – Exercício de 1959	188
5.1.7.5. Os três R para o Retardado	189
5.1.7.6. Didática Especial	191
5.1.7.7. Foniatria	193
VI. ANÁLISE DOS DADOS	196

VII. CONCLUSÃO	205
REFERÊNCIAS	208
APÊNDICE 1 – Fichas de Registro de Comportamento.....	224
APÊNDICE 2 – Lista de cadernetas	226
ANEXO 01 – ALKIMIM, M.A Trabalho de aluna do 2º Encontro-Curso Pro-infância Excepcional	228
ANEXO 02 – ALMEIDA, B. C. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 8 de fevereiro de 1962.....	232
ANEXO 03 – ANTIPOFF, Helena. MARTINS, Yolanda. PORTILHO, Maria das Dores. Educação Emendativa sua fundamentação.....	234
ANEXO 04 – ANTIPOFF, Helena. NARDELLI, Áurea. Termo Excepcional (s/ d). Documento Inédito datilografado.....	242
ANEXO 05 – ANTIPOFF, Helena. ASSUMPCÃO, Ester. LOPES, Modesta Manoela. CASTRO, Maria Fonseca. Relatório do Grupo de Trabalho Constituído pelo Senhor Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais a pedido da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais do Ministério de educação e Cultura (CADEME).....	249
ANEXO 06 – APRESENTAÇÃO de trabalhos de vários alunos do grupo 5 do 2º CEDEM.....	252
ANEXO 07 – CASSIMIRO, A. A. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. Janeiro de 1962.....	270
ANEXO 08 – CASTRO, D. S Caderneta de aluna do 3º CEDEM. 27 de julho de 1962.....	272
ANEXO 09 – CASTRO, M. S. Caderneta de aluna do 3º CEDEM. 28 de julho de 1962.....	274
ANEXO 10 – DIRETORIA DA SOCIEDADE PESTALOZZI. Projeto do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte (1933-1934)	276
ANEXO 11 – DO REGIME DE VIDA, DE ESTUDOS, DURAÇÃO E HORÁRIO DE CURSO. (s/a, s/d)	282
ANEXO 12 – DUARTE, CORA A Educação do Excepcional em Volta Redonda.....	289
ANEXO 13 – FIGUEIREDO, M. J. G. Caderneta de aluna do 2º Curso de Especialização de Educação Emendativa.	
ANEXO 14 – FREITAS B.P. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 7 de fevereiro de 1962.....	301
ANEXO 15 – GOMES, M. J Caderneta de aluna do 2º CEDEM.....	303
ANEXO 16 – INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA DA FAZENDA ROSÁRIO (1940-1969)	305
ANEXO 17 – Institut J.J. ROUSSEAU Diplome de Hélène Antipoff emitido em 15 de Juillet de 1914.....	310
ANEXO 18 – ISER. Do Ensino Emendativo. Encontro Pro-Infância Excepcional. Fazenda de Rosário, fevereiro/61.....	312
ANEXO 19 – ISER. Segundo Curso de Ensino Emendativo para professores de classes especiais e Estabelecimentos de crianças excepcionais.....	316
ANEXO 20 – LEMOS, L. P. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 6 de fevereiro de 1962	323
ANEXO 21 – LIMOEIRO, R. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 27 de fevereiro de 1962.....	326

ANEXO 22 – MACHADO, Z. R. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 8 de fevereiro de 1962	328
ANEXO 23 – MARINHO, Heloisa. Escala de Desenvolvimento de Heloisa Marinho.....	330
ANEXO 24 – MATEONI, A. R. A. Caderneta de aluna do 2º CEDEM.....	335
ANEXO 25 – MELO, F. H. Regulamento Interno dos Cursos do ISER e Recomendações/1962.....	337
ANEXO 26 – MENDES, M. C. Caderneta de aluna do 2º CEDEM janeiro de 1962...	345
ANEXO 27 – MENSAGEIRO RURAL. Demonstrativo do Movimento Educacional da Fazenda do Rosário nos 25 anos da Fazenda do Rosário.....	347
ANEXO 28 – MINAS GERAIS. Contrat entre L' Etat de MINAS GERAIS (Brésil) et Madame HÉLÈNE ANTIPOFF. Genève, 2 de janvier 1929.....	349
ANEXO 29 – MINAS GERAIS, Decreto nº 4.830, de 12 de dezembro de 1955. Cria o Instituto de Educação Rural. Palácio da Liberdade, Belo Horizonte/Minas Gerais: 1955.	352
ANEXO 30 – OLIVEIRA, A. A. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 5 de fevereiro de 1962.....	254
ANEXO 31 – OLIVEIRA, Geni. Relatório Anual das Atividades do Clube Agrícola.....	356
ANEXO 32 – PAES, D. F. C. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 09 de fevereiro de 1962.....	362
ANEXO 33 – PEREIRA, C. A. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 6 de fevereiro de 1962.....	364
ANEXO 34 – PEREIRA, Olivia. Terapia Ocupacional: Teste de Capacidade funcional: membro superior.....	366
ANEXO 35 – PEREIRA, O. Terapia Ocupacional. Palestra. s/d.....	371
ANEXO 36 – REGISTRO DE ATIVIDADES DO CURSO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA (JAN/1951/SET/1962). Diário manuscrito das alunas do curso.....	376
ANEXO 37 – RIBEIRO, M. G. S. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 9 de fevereiro de 1962.....	380
ANEXO 38 – SANTOS, L. M. V. Caderneta de aluna do 4º CEDEM. 16 de dezembro de 1964.....	382
ANEXO 39 – SILVA, B.P. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 8 de fevereiro de 1962.....	392
ANEXO 40 – SILVA, E. G. M. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. Janeiro de 1962.....	394
ANEXO 41 – SILVA, L. R. Caderneta de aluna do 3º CEDEM. 25 julho de 1962.....	396
ANEXO 42 – SOUZA, C. A. (Secretaria). Relatório de Trabalho do Grupo 5 do 2º CEDEM.....	399
ANEXO 43 – SOUZA, M. D. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 08 de fevereiro de 1962.....	406
ANEXO 44 – TANAJURA, O.R.L Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 8 de fevereiro de 1962.....	408

INTRODUÇÃO

A formação que a psicóloga e educadora Helena Antipoff e seus colaboradores propiciavam às professoras normalistas é o tema desta tese. Trata-se, em questão, da formação construída a partir dos cursos de aperfeiçoamento em Educação Emendativa¹ no ISER (Instituto Superior de Educação Rural), estabelecido pelo governo do Estado de Minas Gerais em associação com a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais na Fazenda do Rosário em Ibirité, Minas Gerais em 1955 (MINAS GERAIS, 1955). Os termos Pedagogia Emendativa e Educação Emendativa foram amplamente utilizados no Brasil e na Europa, muitas vezes como equivalentes à Educação Especial, nas primeiras décadas do século XX:

A pedagogia emendativa tem, por fim, suprir falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais. No que concerne ao surdo-mudo esse desideratum² é alcançado por intermédio de linguagem e do correspondente desenvolvimento intelectual (LACERDA, 1934, 6).

É interessante frisar que, a partir de 1930, muitos educadores envolvidos com a educação de deficientes empregam a expressão ensino emendativo (JANNUZZI, 2012, p. 19).

Pois que, as escolas especializadas, também fazem parte da minha trajetória - e de duas formas: como profissional, já que a minha experiência com crianças com deficiência começou quando ainda era estudante do Curso de Psicologia na Universidade Federal de Minas Gerais, nas clínicas conveniadas com a Legião Brasileira de Assistência (LBA). Após graduada, em 1980, foram treze anos de trabalho em diversas instituições especializadas, como psicóloga e supervisora de professores e estagiários de psicologia, que, eventualmente, atuavam nestas instituições - e, como mãe, quando adotei uma menina surda, em 1996, e contei com as instituições especializadas. O contato constante com as instituições especializadas onde minha filha estudou, bem como as escolas regulares que busquei conhecer - e que aceitavam crianças surdas - me levou a pensar que os professores das escolas especializadas eram preparados nas próprias instituições, através dos estudos de caso dos alunos, seminários, palestras entre outras alternativas de formação, de certa forma, informal.

¹ Trataremos da Educação Emendativa no Capítulo II - "Conceitos fundamentais da pesquisa" onde faremos uma descrição sobre Educação Emendativa.

² Desideratum - Aquilo que se deseja (desideratum do postulante). DESIDERATO, objetivo, mira, aspiração.

Considero assim que, apesar das deficiências na suposta formação dos professores, as escolas especializadas ofereciam aos seus alunos professores especializados, ou seja, que atendiam, na maioria dos casos, as suas necessidades especiais – embora quando transferidos para a escola regular, os alunos ainda deveriam ser assistidos como especiais, ou seja, seria necessário que professores da Escola Inclusiva dominassem os conhecimentos necessários para atender as necessidades educativas especiais de seus alunos.

O meu Mestrado¹ foi realizado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 1993 a 1996, com a orientação da professora Dra. Regina Helena de Freitas Campos. A minha experiência em diversas instituições especializadas, até então, suscitou a questão da minha dissertação. Naquela ocasião, buscava a representação que estas instituições tinham frente à profissionalização dos que nela se inseriam: os alunos com deficiência mental. O fator desencadeador foi a observação de que, apesar de as instituições apresentarem propostas de preparação de para o mercado de trabalho, dificilmente víamos as pessoas com deficiência efetivamente trabalhando fora das instituições especializadas. Nas entrevistas realizadas para a elaboração da dissertação, já encontrávamos a questão desta tese: o relato de que os profissionais envolvidos não estavam preparados para a educação dos deficientes mentais. Este achado não foi discutido na ocasião, mas permaneceu como uma questão a ser observada.

Durante o Mestrado, participei como assistente de Pesquisa do projeto “Reconstrução da História da Psicologia Educacional através de Fontes Inéditas (1912-1974)”. Assim, integrei a equipe de catalogação dos documentos inéditos do acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA). A experiência no Acervo, além de ter despertado o meu interesse pela pesquisa, evidenciou o enorme potencial para pesquisas futuras. Soube, desta forma, dos Cursos de Formação de Professores em Educação Emendativa oferecidos sob a liderança de Helena Antipoff na Fazenda do Rosário, em Ibirité, Minas Gerais.

Como formadora nas áreas de pedagogia, psicologia e pós-graduação percebi que, na atualidade, os alunos que já haviam e/ou estavam lecionando para pessoas com deficiência (PcD) nas escolas regulares buscavam novos subsídios para o seu trabalho

¹ CASSEMIRO, Maria de Fátima P. *Representações das instituições especializadas sobre a profissionalização dos portadores de deficiência mental Belo Horizonte*. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, 1996, p. 164.

de inclusão, já que, por força da lei, esses professores passaram a receber em suas classes regulares as pessoas com deficiência e/ou superdotados. As mudanças relacionadas às características dos discentes suscitaram nos meus alunos de pedagogia e psicologia novos conhecimentos, já que, até então, a maioria dos professores que buscava conhecimentos específicos para a educação especial referia-se àqueles que trabalhavam nas instituições especializadas. Esses alunos/professores se diziam despreparados para a tarefa de educar seus novos alunos, vistos, de acordo com os entrevistados, como diferentes daqueles considerados normais. Em busca de respostas para as questões trazidas por meus alunos, encontrei os autores que confirmaram a importância de estudar a formação de professores para a educação de pessoas com deficiência (Antipoff, 1992, Bueno, 1993, Campos, 1992, 2010, 2012, Garcia, 2011, Greguol, 2013, Kassar, 2014, Lourenço Filho, 1971, 2002, Martins, 2015, Michels, 2005, Pessotti, 1984, Quaglio, 1913, Rosin-Pinola, 2014, Saviani, 2008, 2009, Vitalino, 2007).

Podemos dizer então que, com a leitura destes autores, com a minha experiência como psicóloga em instituições especializadas, com a elaboração de minha dissertação de Mestrado, com o primeiro contato com o CDPHA e com as questões trazidas por meus alunos nos cursos de graduação e de pós-graduação, construímos o problema desta pesquisa: investigar a formação que Antipoff e seus colaboradores propiciavam às professoras nos cursos de aperfeiçoamento em Educação Emendativa no ISER na década de 1960.

Não trataremos da educação especial propriamente dita, mas é importante introduzir a relação que a legislação estabelece entre a educação especial e a formação de professores para a educação especial. Encontramos uma retrospectiva da constituição da educação especial no Brasil em um documento elaborado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI¹), intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”². Os

¹ Devido à extinção da SEESP (Secretaria de Educação Especial), seus programas e ações foram vinculados à SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) Maiores informações a respeito da SECADI podem ser acessadas pelo seguinte endereço: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/quem-e-quem> Acesso: 20 dez. 2017.

² Mais informações a respeito do texto integral da SECADI podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192 Acesso: 20 dez. 2017

autores apresentam “os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes” (BRASIL, 2014). Ainda, estabeleceram como marco inicial da educação especial no Brasil a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 e do Instituto dos Surdos e Mudos, em 1857. Uma das primeiras iniciativas para se pensar uma formação de professores especializados para a educação de pessoas com alguma deficiência foi em 1835, através de um Projeto de Lei, apresentado pelo Deputado Cornélio Ferreira França¹, que propôs a criação do cargo de professor das primeiras letras, para o ensino de surdos-mudos (JANNUZZI, 1992, pp. 19-21). Uma segunda tentativa de discutir a necessidade de se formar professores especializados foi a proposta para o 1º Congresso de Instrução Publica em 1883:

Desejando o governo, para mais esclarecer-se sobre as medidas habilitadas, submetendo ao seu estudo coletivo os principais assuntos concernentes ao ensino público, por ato de 19 de dezembro de 1882, convocou um Congresso de Instrução, que deverá reunir-se nesta Corte em 1º de junho [...] O plano do congresso e o programa das questões sujeitas ao seu exame e discussão foram organizados pelo conselheiro Leôncio de Carvalho (MOACYR, 1937, 532).

Nesse ínterim, foram elaboradas três propostas a respeito das pessoas com deficiência: a educação de cegos, a educação dos surdos-mudos e a formação de professores para este segundo grupo de pessoas com deficiência auditiva, assinalando que o Instituto da corte fosse mantido para a educação dos surdos-mudos das províncias do Rio de Janeiro e do Espírito Santo e formasse professores para os institutos que fossem abertos nas províncias (MOACYR, 1937). As teses que deveriam ser discutidas no Congresso foram reunidas, mas, de acordo com alguns autores, o evento não se realizou (NOGUEIRA; SCHELBAUER, 2007, p. 8)².

Outra contribuição foi a criação do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, cujo projeto, apresentado pela Diretoria da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais ao Sr. Secretário da Educação e Saúde Pública – Dr. Noraldino Lima em 1933-34, previa no capítulo I, Art. 1º “O Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte destina-se a centralizar, executar e orientar os trabalhos relativos às crianças mentalmente deficientes,

¹ Cornélio Ferreira França, magistrado e político brasileiro, nasceu em Salvador, no dia 19 de março de 1802. Faleceu no Rio de Janeiro em 1878. Maiores informações a respeito do texto integral podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico sobre Cornélio Ferreira França <http://ilustresdabahia.blogspot.com.br/2014/03/cornelio-ferreira-franca.html> Acesso em: 20 dez. 2017.

² Mais informações a respeito do texto integral podem ser acessadas pelo seguinte endereço: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/022_analete_regina.pdf Acesso em: 20 dez. 2017.

domiciliadas no Estado de Minas Gerais”, e propôs, em seus Capítulos V e VI, a oferta de cursos para a formação de professores especializados para as classes especiais e instituições de acolhimento de deficientes (ANEXO 10)¹.

Por sua vez, para os autores do documento da SECADI (BRASIL, 2014), até o final da década de 1950 as iniciativas nesta área foram marcadas pelo atendimento educacional especializado em substituição ao ensino comum (BRASIL, 2014). A primeira proposta de mudança em direção à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum ocorreu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961², “que aponta o direito dos excepcionais³ à educação preferencialmente dentro do sistema geral de ensino” (BRASIL, 2014, p. 2). Para os autores deste documento, a LDBEN nº 5.692/71⁴, que alterou a LDBEN de 1961, e a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)⁵ não promoveram a organização de um sistema de ensino inclusivo. Consideram que a LDBEN DE 1971 ao propor que alunos com deficiência recebessem um tratamento especial “reforçou o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais” (BRASIL, 2014, p. 2). Em relação ao CENESP criado para gerenciar a Educação Especial, consideram que “égide integracionista impulsionou ações educacionais voltadas para as pessoas com deficiência e às com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do estado”⁶ (BRASIL, 2014, p. 2). Não encontramos qualquer referência à formação de professores nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e 1971.

¹ ANEXO 10: DIRETORIA DA SOCIEDADE PESTALOZZI. Projeto do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte (1933-1934). Belo Horizonte/MG.

² Mais informações a respeito podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso: 20 dez. 2017.

³ Excepcionais: É importante observar, aqui, que a lei de Diretrizes e Bases citada utiliza a designação introduzida no Brasil por Helena Antipoff. Trataremos deste termo em outro momento deste texto.

⁴ Mais informações a respeito podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 20 dez. 2017.

⁵ Mais informações a respeito podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso 20 dez. 2017.

⁶ É importante considerar, no entanto, que, nas décadas de 1960 e 1970, grande parte das iniciativas relacionadas ao atendimento e educação das pessoas consideradas deficientes era um avanço graças, inclusive, às iniciativas de Helena Antipoff, como veremos em outro momento desta tese.

Podemos dizer que a Constituição Federal de 1988¹ evidenciou uma nova perspectiva em relação à educação das pessoas com deficiência, mas ainda não propôs a formação de professores para este grupo de alunos:

Art. 3 Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
Inciso IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

Inciso I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

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

Inciso III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988)

Esta Constituição foi seguida por uma série de eventos nacionais e internacionais que marcaram a década de 1990 em defesa dos direitos à educação de todas as crianças e adolescentes. Cronologicamente, temos a Conferência Mundial sobre Educação para Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem realizada em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março de 1990². O Documento resultante dessa reunião foi a *Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*, que dispôs no Artigo 5: “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”. Esse documento é composto de duas partes. Na primeira, temos dez artigos que estabeleceram os objetivos da Educação para Todos; na segunda parte, os princípios de ação. No item 1, que trata da *Ação Prioritária em Nível Nacional*, no subitem 1.4 “aperfeiçoar capacidades gerenciais, analíticas e tecnológicas”, temos:

24 [...] Programas de formação e de capacitação em serviço para o pessoal-chave devem ser iniciados ou reforçados onde já existirem. Tais programas podem ser particularmente úteis à introdução de reformas administrativas e técnicas inovadoras no campo da administração e da supervisão (1990).

26 [...] a seleção e o treinamento de professores e demais profissionais da educação aptos a trabalhar com eles (BRASIL, 1990).

Aqui, encontramos uma confirmação da necessidade de investir na preparação dos professores para atender as necessidades educativas especiais das pessoas com deficiência, e, por seqüência, na lei nº 8.069/90, denominada Estatuto da Criança e do

¹ Mais informações a respeito da Constituição Federal de 1988 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso: 20 dez. 2017.

² Mais informações a respeito do texto integral podem ser acessadas pelo seguinte endereço: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm Acesso: 20 dez. 2017.

Adolescente¹ (ECA) instituída em 13 de julho deste mesmo ano. O ECA estabeleceu a relação entre a rede regular de ensino e o atendimento especializado, mas sem prever a formação de professores para atender essa demanda:

Artigo 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:
Inciso I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria;
Inciso III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990b).

De acordo com a SECADI (2014, p. 2), o ECA, no Artigo 55, determinou que “os pais ou responsáveis têm obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”, reforçando os dispositivos legais propostos pela Constituição Federal de 1988.

Como vimos, até este momento várias iniciativas foram tomadas com o objetivo de dispor e organizar a educação das pessoas com deficiência, preferencialmente na escola regular. A formação de professores, no entanto, não foi suficientemente defendida como um pré-requisito para a concretização da inclusão. Sabemos ainda que este movimento se intensificou a partir da Declaração de Salamanca, em julho de 1994. O Governo espanhol, bem como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) - somando mais de 300 representantes de 88 governos e de 25 organizações internacionais - reuniram-se em Salamanca com “o objetivo de promover uma educação para todos”. Mesmo tendo recebido todos os subsídios necessários para comparecer a essa reunião, o governo brasileiro não mandou representantes. (WERNECK, C. 1997, p. 50). Apesar dessa ausência, as normatizações propostas pela Declaração de Salamanca foram adotadas pelo governo brasileiro. Os presentes na reunião de Salamanca, explicam os objetivos deste encontro:

[...] reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, os jovens e os adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino, e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações do governo e organizações sejam guiados. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994, p. 1)²

¹ Mais informações a respeito do texto integral podem ser acessadas pelo seguinte endereço: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf Acesso: 20 dez. 2017.

² Mais informações a respeito do texto integral podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso: 20 dez. 2017

Ao longo da Declaração de Salamanca (1994) encontramos várias referências da importância da formação de professores para a educação de pessoas com deficiência. Os autores deste documento propõem uma Estrutura de Ação composta das seguintes seções:

- I. Novo pensar em educação especial
- II. Orientações para a ação em nível nacional:
 - A. Política e Organização
 - B. Fatores Relativos à Escola
 - C. Recrutamento e Treinamento de Educadores
 - D. Serviços Externos de Apoio
 - E. Áreas Prioritárias
 - F. Perspectivas Comunitárias
 - G. Requerimentos Relativos a Recursos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.4).

O subitem C que trata do Recrutamento e Treinamento de Educadores:

44. Treinamento especializado em educação especial que leve às qualificações profissionais deveria normalmente ser integrado com ou precedido de treinamento e experiência como uma forma regular de educação de professores para que a complementariedade e a mobilidade sejam asseguradas.

45. O Treinamento de professores especiais necessita ser reconsiderado com a intenção de se lhes habilitar a trabalhar em ambientes diferentes e de assumir um papel-chave em programas de educação especial. Uma abordagem não categorizante que embarque todos os tipos de deficiências deveria ser desenvolvida como núcleo comum e anterior à especialização em uma ou mais áreas específicas de deficiência (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 10).

De acordo ainda com o documento da SECADI (2014, p. 3), no entanto, a Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, não provocou uma reformulação nas práticas educacionais, já que manteve “a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial” (BRASIL, 1994 *apud* BRASIL, 2014, p. 3).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial, nº 9394/96¹, assinala que:

Artigo 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação:

Inciso I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;

Inciso II - Terminalidade específica àqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

Inciso III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino

¹ Mais informações a respeito do texto integral podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 23 jun. 2017.

regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Como podemos ver, a LDB Nº 9394/96 previu claramente tanto a formação de professores especializados quanto aqueles que receberiam, através da integração, os alunos com deficiência.

Outro documento está relacionado ao Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001¹, que promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência², e reafirmou que:

[...] têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com bases na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes ao todo ser humano (BRASIL, 2001).

Ainda de acordo com a BRASIL (2014, pp. 3-4), em 20 de dezembro de 1999 o Decreto nº 3.298/99³ que regulamentou, dez anos depois, a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, dispôs sobre a Política para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo “a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular”. Destacam especificamente o Artigo 2º que determina:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos (BRASIL, 1999).

¹ O Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001 promulgou a Convenção Interamericana realizada na Guatemala em 28 de maio de 1999. Maiores informações a respeito do texto integral podem ser acessadas pelo endereço eletrônico:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm Acesso: 27 dez. 2017.

² Como podemos ver, tanto o Decreto nº 3.956/2001 quanto a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, que dispôs sobre a Política para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, utilizavam a terminologia “pessoas portadoras de deficiência”. Podemos constatar que ao longo da história do atendimento das pessoas com deficiência utilizamos diversas denominações para as pessoas com deficiência, sem que houvesse uma mudança significativa na forma de educá-las.

³ Mais informações a respeito do texto integral podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/344503.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

Podemos constatar que o item IV do Artigo 2º, que trata de recursos humanos, propôs a formação tanto no nível médio quanto superior:

- a) a formação de professores de nível médio para a Educação Especial, de técnicos de nível médio especializados na habilitação e reabilitação, e de instrutores para formação profissional;
- b) a formação e qualificação de recursos humanos que, nas diversas áreas de conhecimento, inclusive de nível superior, atendam à demanda e às necessidades reais das pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 1999).

Os autores responsáveis pelo documento da SECADI (2014) reconheceram que o Decreto nº 3.298/99 trouxe uma mudança significativa na organização da educação especial, que foi acompanhada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB¹ nº 2/2001² a qual elaborou os “*Referenciais para a Educação Especial*” em dois grandes temas: I – Organização dos sistemas de ensino para o Atendimento ao aluno que apresenta Necessidades Educacionais Especiais; II – Que trata da formação do Professor:

Artigo 18, parágrafos 1º e 2º desta *Resolução* estabeleceu que:

§ 1º São considerados *professores capacitados* [...] aqueles que comprovem que, em sua formação [...], foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

Como podemos ver, as duas últimas legislações apresentadas trouxeram uma clara definição tanto das políticas educacionais quanto das competências que um

¹ CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

² Mais informações a respeito do texto integral da CNE/CEB nº 2/2001 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso: 20 nov. 2015.

professor deveria apresentar para atender as necessidades educativas especiais das crianças consideradas com deficiência.

Encontramos ainda no documento da SECADI (2014, p. 4) a Resolução CNE/CP nº 1/2002¹, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica:

[...] as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2014, p. 4).

A SECADI (2014, pp. 4-7) nos apresenta, em seguida, a Lei nº 10.436/02², que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) a partir da Portaria nº 2.678/02 do MEC (apud BRASIL, 2014 p. 4). Esta mesma portaria aprovou a difusão do Sistema Braille:

[...] como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2014, p. 4)
[...] aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional (BRASIL, 2014, p. 4).

O Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, implementado pelo MEC em 2003 se propôs a:

[...] apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2014, p. 4).

De acordo ainda com Brasil (2014, p. 5) em 2005:

A Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura (UNESCO) lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, complementar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e

¹ Mais informações a respeito **da Resolução CNE/CP nº 1/2002** podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso: 10 jan. 2014.

² Mais informações a respeito do texto integral da Lei nº 10.436/02 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm acesso: 27 dez. 2017.

desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior (BRASIL, 2014, p. 5).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹ – Razões, Princípios e Programas do MEC, de 2007, apresentou cinco falsas oposições que atravessaram a regulamentação e a implementação da educação no Brasil². Trataremos especialmente da 5ª oposição:

Essa visão fragmentada também intensificou a oposição entre educação regular e educação especial. Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007, p. 9).

De acordo com a SECADI (BRASIL, 2014), este PDE foi implementado pelo Decreto nº 6.094/2007³, mencionando a inclusão sem tratar da formação de professores:

[...] nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas (SECADI, 2014, p. 5).

O Decreto Legislativo nº 186/2008⁴ e o Decreto Executivo nº 6949/2009⁵ estabeleceu que:

[...] os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão (BRASIL, 2014, pp. 5-6)

¹ Mais informações a respeito do PDE/2007 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

² 1ª entre a educação básica e educação superior; 2ª entre educação infantil, ensino fundamental e médio; 3ª entre ensino médio e a educação profissional; 4ª alfabetização dissociada da educação de jovens e adultos (EJA) (MEC, PDE, p. 9).

³ Mais informações a respeito do texto integral do Decreto nº 6.094/2007 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm Acesso: 27 dez. 2017.

⁴ Mais informações a respeito do texto integral do Decreto Legislativo nº 186/2008 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-normaatuizada-pl.pdf> Acesso: 20 dez. 2017.

⁵ Mais informações a respeito do texto integral Decreto Executivo nº 6949/2009 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/d6949.htm Acesso: 27 dez. 2017.

Tanto o Decreto Legislativo nº 186/2008 quanto o Decreto Executivo nº 6949/2009 não atendem à questão da formação de professores para a educação inclusiva propriamente dita, incluindo, não obstante, os demais aspectos da questão, a saber: no artigo 8, que trata da Conscientização; no Item D: “Promover programas de formação sobre sensibilização a respeito das pessoas com deficiência e sobre os direitos das pessoas com deficiência”; no artigo 9, que trata da Acessibilidade; no Item C: “Proporcionar, a todos os atores envolvidos, formação em relação às questões de acessibilidade com as quais as pessoas com deficiência se confrontam” (BRASIL, 2008).

A Resolução CNE/CEB 04/2009¹ instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, uma vez que, determinando “o público-alvo da educação especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola” (BRASIL, 2014, p. 6). Esta Resolução estabeleceu no Artigo 12 que, “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. O Artigo seguinte, por sua vez, estabeleceu as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado. Considerando que esta Legislação avança em relação às anteriores, visto estar relacionada ao ofício do professor da educação especial, citaremos apenas o primeiro por considerar item que este abrange os nove demais: “Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial”.

Um ano depois, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010² que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica preconizou na Seção II, Educação Especial:

Art 29 – A Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar.

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional

¹ Mais informações a respeito do texto integral da CNE/CEB 04/2009 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso 27 dez. 2017.

² Mais informações a respeito do texto integral do CNE/CEB nº 04/2010 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf. Acesso: 20 dez. 2017.

Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2010).

No parágrafo 3º, que trata da organização desta modalidade, os sistemas devem observar o Item III: “A formação de professores para a AEE e para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas”.

A Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012¹ “instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”. O Artigo 2º que tratou das “Diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”, item VII, propôs “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis”.

O documento da SECADI (2014, p. 6) apresenta, ainda, a Lei nº 13.005/2014² que, entre outras providências, “o AEE é ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo”.

Em Minas Gerais, desde meados da década de 1920, já encontramos evidências de que o Governo do Estado refletia a respeito de quais seriam os conhecimentos necessários aos professores que educariam as crianças consideradas fora da norma.

No primeiro número da Revista de Ensino de Minas Gerais³, em 1925, encontramos esta questão:

O professor moderno conhece o grau de intelligencia de cada um de seus alumnos e é este grau que determina a qualidade e a quantidade de trabalho que ele dá ao alumno, e os resultados que elle deve esperar e exigir... o alumno de intelligencia superior trabalha duas vezes mais que o de intelligencia normal e tres vezes mais que o de intelligencia retardada, digamos. Também na qualidade, o trabalho precisa ser graduado pela intelligencia do alumno.⁴ (GUIMARÃES. 1925: p. 4).

¹ Mais informações a respeito do texto integral da Lei nº 12.764/2012 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm Acesso 27 dez. 2017.

² Mais informações a respeito do texto integral da Lei nº 13.005/2014 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso 27 dez. 2017.

³ Revista criada em 1924 pela Diretoria da Instrução de Minas Gerais com o objetivo de “orientar, estimular e informar os funcionários do ensino e os particulares interessados em assuntos com estes relacionados”. Mais informações sobre essa revista serão descritas no capítulo V – Resultados.

⁴Conservei a grafia da época nessa primeira citação. Todas as citações seguintes serão corrigidas de acordo com a norma atual.

A Reforma Francisco Campos¹-Mário Cassasanta², iniciada em 1928 pretendia tanto a modernização e a ampliação do sistema de ensino público mineiro quanto o aprimoramento da formação dos professores. Através desta reforma, criou-se, no mesmo ano, a Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Minas Gerais:

A Escola de Aperfeiçoamento tinha por finalidade aprofundar a formação de educadoras já diplomadas em níveis avançados nas Ciências da Educação, visando à implantação da reforma nas escolas primárias e secundárias mineiras. (CAMPOS, 2010: p. 37)

Esta Escola de Aperfeiçoamento fez dois importantes movimentos: enviava futuras professoras da Escola para acompanhar os seminários do *Teachers College*, na Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos, e, por outro lado, buscava na Europa professores para lecionar as principais disciplinas pedagógicas na recém-criada Escola. Uma das professoras que aceitou este convite foi Helena Antipoff.

Helena Wladimirna Antipoff³ nasceu em Grodno Rússia, 1909. Daniel Antipoff relata que o pressentimento do “movimento revolucionário de fortes proporções levou inúmeras famílias russas para países como Alemanha, França e Suíça” (p. 27). Assim, em 1909, a senhora Sofia Constantinovna, mãe de Helena Antipoff, acompanhada das três filhas, deixou o marido Wladimir Vassilevitch em São Petersburgo, mudando definitivamente para Paris.

Helena Antipoff frequentou, entre 1909 e 1912, os seminários da Sorbonne e do Collège de France, construindo, a partir destes seminários, os seus primeiros conhecimentos a respeito da Psicologia. Um dos professores no período em que a nossa educadora esteve na Sorbonne foi Alfred Binet (1857-1911), que se dedicava ao estudo da psicologia infantil no Laboratório da Sorbonne “especialmente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (CAMPOS, 2012, p. 106). Depois de uma breve

¹ Francisco Luís da Silva Campos nasceu em Dolores do Indaiá (MG), em 1891. Advogado e jurista, em 1926, com a posse de Antônio Carlos no governo de Minas Gerais, assumiu a Secretaria do Interior daquele estado. Utilizando-se de muitos postulados defendidos pelo movimento da Escola Nova, promoveu uma profunda reforma educacional em Minas. Morreu em Belo Horizonte, em 1968. Mais informações a respeito Francisco Campos podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco_campos Acesso: 27 dez. 2017.

² Mario Casassanta nasceu em 1898 na cidade de Camanducaia no sul de Minas Gerais e faleceu em Belo Horizonte em 1963, tendo dedicado boa parte de sua vida ao campo da educação e da cultura. Mais informações a respeito do texto integral podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/08-%20IMPRESSOS-%20INTELECTUAIS%20E%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO/EDUCACAO%20E%20MODERNIZACAO-%20MARIO%20CASASANTA.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

³ Faço aqui uma breve introdução da trajetória de Helena Antipoff. No capítulo, III nos dedicaremos a sua história de forma mais completa.

passagem pela Inglaterra, onde, entre outras coisas, estagiou na Escola de Blackheath, um educandário para meninos difíceis com dificuldade nos estudos. De acordo com Daniel Antipoff (1975, p. 37-38), Alfred Binet poderia ajudá-la com as questões surgidas na sua experiência na Inglaterra, mas havia morrido três dias antes. Posteriormente, Antipoff voltou ao Laboratório de Pedagogia, localizado na rua Grange-aux-Belles e “o Dr. Simon, admirado com o tom decidido daquela estudante russa, falando um perfeito francês, resolveu incluí-la no pequeno grupo de seus estudantes” (ANTIPOFF, D. 1975, p. 39). Foi no laboratório de pesquisa de Simon que Edouard Claparède descobriu Antipoff, convidando-a para estudar no recém-criado Instituto J. J. Rousseau, quando Antipoff esteve, assim, entre 1912 e 1914, em Genebra. Podemos dizer que a próxima grande experiência profissional de Helena Antipoff foi em território russo. Determinada a encontrar o pai que havia sido ferido na guerra, partiu de Genebra para Paris, e de lá para sua terra natal. Além de cuidar do pai, participou de vários projetos educacionais, atenta que estava com a situação das crianças e adolescentes que vagavam pelas ruas da cidade. Helena Antipoff permaneceu na Rússia entre 1917 e 1924, retornando a Genebra em 1926, após um breve período de exílio na Alemanha (CAMPOS, 2012, pp. 164-166). Em 1929, Helena Antipoff foi contratada pelo governo de Minas Gerais como professora de Psicologia Educacional para a Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte.

Autores como Bueno, (1993, p. 92), Campos (2012, p. 15), Lourenço, (1971, p. 125), Martins (2015, p. 115) Mazzotta, (1996, p. 31), concordam que a vinda da professora Helena Antipoff para Belo Horizonte mudou a trajetória da educação em Minas Gerais irradiando-se, posteriormente, por todo o Brasil. Esta psicóloga russa tanto influenciou o atendimento das pessoas com deficiência quanto a formação de professores especializados. Podemos dizer que Helena Antipoff trouxe para Belo Horizonte toda a experiência adquirida na França no Laboratório de Alfred Binet e os testes de inteligência Binet-Simon, o aprendizado dos Seminários do Instituto Rousseau, bem como a experiência obtida com as crianças e adolescentes remanescentes da Revolução Russa. Desde a sua chegada a Belo Horizonte, no final da década de 1920, não apenas participou como desencadeou os mais importantes projetos voltados para a área de educação especial. Citando apenas alguns destes projetos que funcionam ainda

hoje, temos: a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais¹, o Instituto Pestalozzi², a Fazenda do Rosário³ e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais⁴ (APAE).

Dedicaremos o capítulo III à trajetória de Helena Antipoff. Antes de prosseguirmos, é importante contarmos - ainda que apenas uma parte - a história da Fazenda do Rosário e do ISER na obra da Professora Helena Antipoff.

O artigo assinado por Helena Antipoff “De Lustro em Lustro – Os Jubileus das três instituições para Excepcionais” conta os 30 anos do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte (5 abril/1935), 25 anos da Fazenda do Rosário, Ibirité/MG e 20 anos da Sociedade Pestalozzi do Brasil (4 de julho/1945). Em relação à Fazenda do Rosário, Antipoff nos diz:

Distante 25 km, de Belo Horizonte, a Fazenda do Rosário, localizada no Município de Ibirité, representa hoje um centro educacional de bastante importância. No entanto, seus começos foram bem modestos: duas professoras - D. Cora de Faria Duarte e D. Iolanda Barbosa, com seis meninos do Abrigo de menores e do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte e mais os primeiros apetrechos domésticos – tudo isso transportado num caminhão – entravam na modestíssima casa de adobe, de chão batido. (ANTIPOFF, H, 1992. P. 241).

A Fazenda tornou-se uma referência em todo o Brasil, tanto em relação à educação quanto à formação de professores (ANTIPOFF, 1975; CAMPOS, 2012). De

¹ A Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais foi criada em 1932 por Helena Antipoff e um grupo de notórios de Belo Horizonte. (CAMPOS, 1992: 37). Os Estatutos da Sociedade Pestalozzi de 1933, em Belo Horizonte estabelecem no Capítulo I, Art. 1º Fica instituída nesta capital, sob a denominação de Sociedade Pestalozzi, uma associação civil destinada a proteger a infância anormal e preservar a sociedade e a raça das influências nocivas da anormalidade mental. De acordo com Campos (2012, p. 307) “Os estatutos foram elaborados na ausência da presidente que viajou à Europa nas férias de dezembro de 1932 a fevereiro de 1933”.

² Instituto Pestalozzi – De acordo com Helena Antipoff, em artigo intitulado *De Lustro em Lustro – os jubileus das três instituições para excepcionais*, o “Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, Órgão oficial da Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, através de Decreto de 5 de abril de 1935 (ANTIPOFF, 1992, p, 237)”. No projeto do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, apresentado pela Diretoria da Sociedade Pestalozzi ao Sr. Secretário da Educação e Saúde Pública – Dr. Noraldino Lima em 1933-34, encontramos no Art. 1º “O Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte destina-se a centralizar, executar e orientar os trabalhos relativos às crianças mentalmente deficientes, domiciliados no Estado de Minas Gerais.” ANEXO 10 – DIRETORIA DA SOCIEDADE PESTALOZZI. Projeto do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte (1933-1934). Documento Inédito do Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

³ Fazenda do Rosário – Em 1940, a Sociedade Pestalozzi instalou a Escola da Fazenda do Rosário em uma propriedade rural localizada no município de Ibirité, em Minas Gerais, “com a finalidade de educar e reeducar crianças excepcionais ou abandonadas, utilizando os métodos da Escola Ativa” (CAMPOS, 2003, p. 14)

⁴ A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi fundada no Brasil em 11 de dezembro de 1954 utilizando o modelo da National Association for Retarded Children (NARC), tendo como principais divulgadores o casal norte-americano George e Beatrice Bemis (DRUMOND, 2015, p. 84).

acordo com CAMPOS (2012, p. 362), a partir dessa escola para crianças excepcionais a Fazenda do Rosário foi progressivamente enriquecida com novas iniciativas:

Neste espírito, foram sendo criadas as diversas instituições educativas que vieram a compor o Complexo Educacional do Rosário: Escolas Reunidas dom Silvério (para o ensino primário); Clube Agrícola João Pinheiro (ensino e experimentação de técnicas agrícolas); Ginásio Normal Oficial Rural Sandoval Azevedo (com internato para moças); Ginásio Oficial Rural Caio Martins (com internato para rapazes). (CAMPOS, 2012, p. 362)

O ISER foi criado oficialmente através do decreto nº 4.830 de 12 de dezembro de 1955, assinado por Clóvis Salgado Gama:

O Governador do Estado de Minas Gerais, usando de suas atribuições e considerando que, por iniciativa do Governo do Estado, em Cooperação com a Sociedade Pestalozzi, já vem funcionando, em caráter regimental, na Fazenda do Rosário, um órgão de ensino de nível superior, destinado à pesquisa, orientação e especialização em assunto de Educação Rural (ANEXO 29)¹.

Como podemos ver, o decreto apenas tornou oficial a instituição que já estava funcionando. O primeiro curso de Educação Emendativa foi realizado em 1951, antes, portanto, da criação oficial do ISER. O último curso de formação de professores para a educação de pessoas com deficiência que temos registro foi realizado em 1971, “IV Curso de Especialização em Educação de Excepcionais”, administrado pela Fundação Estadual de Educação Rural “Helena Antipoff” (FEER).

Como já vimos, ao concordar com a *Declaração Mundial de Educação para Todos* firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e a *Declaração de Salamanca* em 1994, na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais*, o Brasil optou pela construção de um sistema educacional inclusivo. Paralelamente à questão da inclusão, deveria surgir como assunto de reflexão a formação de um “novo” professor, já que o conceito de necessidades educativas especiais inverte a lógica da educação: não mais deveria se esperar que o aluno se adaptasse à escola, mas que esta estivesse pronta a atender as suas necessidades especiais. A literatura especializada nos mostra, no entanto, que os resultados não foram os esperados para a formação desse professor especializado. Uns dos autores que discute esta demanda, nos apresenta uma questão que nos parece central para a discussão da formação de professores. De acordo com Saviani (2009),

¹ ANEXO 29 – MINAS GERAIS, Decreto nº 4.830 de 12 de dezembro de 1955 que criou o Instituto de Educação Rural - Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

podemos relacionar dois modelos de formação de professores: o primeiro, considera a formação dos professores deve basear-se nos conteúdos culturais cognitivos, ou seja, aqueles relacionados à “cultura geral e ao domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar”. O segundo modelo, pedagógico-didático, considera que “a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico- didático”. Para Saviani “a universidade nunca se preocupou com esta formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores”. (2009, pp. 148-149).

Pretendemos analisar as contribuições de Helena Antipoff e seus colaboradores para a formação de professores de Educação Especial/Emendativa no ISER, na década de 1960, identificando os cursos de formação para a Educação Emendativa e os seus objetivos, bem como os documentos produzidos para a organização dos cursos de formação. Analisaremos, também, os trabalhos produzidos pelos alunos dos cursos: cadernetas, relatórios de atividade, avaliações entre outros registros das alunas que serão devidamente detalhados no capítulo da metodologia.

Esperamos que este estudo aponte subsídios para a compreensão da formação dos professores atualmente. Pode advir deste estudo a elaboração de programas dos cursos para os cursos de formação de professores especialistas, capaz de contribuir, efetivamente, na inclusão das pessoas com deficiências nas escolas regulares.

I - REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, faremos uma revisão da literatura recente a respeito da formação de professores para a educação especial. Utilizando os descritores “formação de professores”, “educação especial”, “educação inclusiva” no *Scientific Electronic Library Online Brasil*¹, encontramos, no período de 1998 a 2014, oitenta e dois artigos relacionados aos descritores, sendo que vinte e três faziam no seu resumo a temática da formação de professores para a educação especial no Brasil. Após a leitura dos resumos dos artigos inicialmente selecionados, excluímos aqueles relacionados à formação de professores para a educação especial/inclusiva em outros países - Colômbia, Chile e Espanha -, já que, mesmo podendo usufruir da experiência destes países, consideramos que o nosso objetivo, neste momento, é tomar conhecimento do que está sendo feito no Brasil nessa área de conhecimento. Mantivemos um artigo sobre formação de professores de dois professores portugueses, por consideramos que os conceitos utilizados evidenciam a importância da formação de professores oferecida por Helena Antipoff e seus colaboradores. Excluímos, ainda, aqueles artigos que tratavam de uma experiência restrita a uma determinada região, sendo que, nestes casos, discutiremos, dentro das possibilidades, as questões gerais da formação de professores para a Educação Especial oferecida. Selecionamos, desta forma, treze artigos neste período.

Quadro 1 – Artigos Científicos selecionados sobre formação de professores para a educação especial publicados em periódicos científicos brasileiros, 1998-2014 SciELO (continua)

Descritores: (formação de professores) and (educação especial) and (educação inclusiva)

1º texto: CARTOLANO, Maria Tereza Penteado. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial *Cad. CEDES*, Campinas, vol. 19, n. 46, 29-40, Sept, 1998. Acesso: 03 ago. 2015.

2º texto: MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo-psicológico *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 11 n. 2, 255-272, Mai-Ago: 2005. Acesso: 03 ago. 2015.

3º texto: MASINI, Elcie F. Salazano. O despontar da educação especial na ANPED. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 17, Maio-ago: 2011, 3-16. Edição Especial. Acesso: 03 ago. 2015.

4º texto: FERREIRA, Júlio Romero; BUENO, José Geraldo Silveira. Os 20 anos do GT educação especial: gênese, trajetória e consolidação. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 17, Maio-ago., 2011, 143-170. Edição Especial. Acesso: 03 ago. 2015.

5º texto: CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT- 15 *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 17, maio-ago., 2011, 93-104. Edição Especial. Acesso: 03 ago. 2015.

Quadro 01 – Artigos Científicos selecionados sobre formação de professores para a educação especial publicados em periódicos científicos brasileiros, 1998-2014

¹ www.scielo.org Acesso: 03 ago. 2015

SciELO (continuação)

Descritores: (formação de professores) and (educação especial) and (educação inclusiva)

6º texto: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação inclusiva. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 17, Maio-ago., 2011, 41-58. Edição Especial. Acesso: 03 ago. 2015.

7º texto: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT- 15 – educação especial da ANPED. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 17, Maio-ago., 2011, 105-124. Edição Especial. Acesso: 03 ago. 2015.

8º texto: JESUS, Denise Meyrelles de; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; Gonçalves, Agda Felipe da Silva. A formação do professor olhada no/pelo GT- 15 – a educação especial na ANPED. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 17, Maio-ago., 2011, 77-92 Edição Especial. Acesso: 03 ago. 2015.

9º texto: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação especial inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, jul./set. 2011. 61-79. Editora UFPR. Acesso: 03 ago. 2015.

10º texto: RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, jul./set. 2011. 41-60. Editora UFPR. Acesso: 03 ago. 2015.

11º texto: FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. *Revista Brasileira de Educação* v. 18 n. 55 out-dez. 2013 985-1008. Acesso 27 dez. 2017.

12º texto: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil *Revista Brasileira de Educação* v. 18 n. 52. Jan.mar. 2013. 101-119. Acesso 27 dez. 2017.

13º texto: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A Formação de professores para a Educação Inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 34, n. 93, maio-ago, 2014 207-224. Acesso 27 dez. 2017.

Fonte: Scielo (2017)

O 1º artigo do quadro I, de autoria de Cartolano¹, intitulado *Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial* (1998) tratou de uma reflexão a respeito da formação do educador no curso de Pedagogia. Os autores procuram “com base numa experiência concreta de reformulação de curso, refletir sobre alguns aspectos importantes, tais como: o comum e o básico no currículo, o para quem e o porquê da formação geral” (CARTOLANO, 1998, p. 1). Tomando como ponto de partida os artigos 206, 205 e 208, inciso III “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência², preferencialmente na rede regular de ensino” da Constituição de 1988³ a autora considerou que:

¹Mais informações a respeito do texto integral de Cartolano (1998) podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso: 03 ago. 2015.

² Ao longo desta tese, foram utilizadas diferentes denominações a respeito das pessoas com deficiência. Assim conservamos as denominadas utilizadas de acordo com cada época.

³ Maiores informações a respeito da Constituição Federal de 1988 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso: 27 dez. 2017.

[...] quando pensamos na formação do educador devemos também pensar em uma escola que dê a todos uma mesma formação básica, uma vez que nesse momento histórico o que queremos formar, em primeiro lugar, é o professor qualificado, o profissional preparado para lidar com o aluno, seja ele “normal” ou “deficiente” (CARTOLANO, 1998, p. 1).

A autora fez, então, uma revisão de como a educação das pessoas com deficiência foi historicamente construída à parte da educação regular, e, conseqüentemente, a formação de professores também se constituiu à parte, como uma escolha dos professores que desejassem trabalhar com alunos considerados diferentes.

Quando pensamos em “educação especial” quase não lembramos que ela vem se construindo historicamente e acompanhando os progressos não só da medicina, biologia e psicologia, mas, também, da pedagogia. Esquecemo-nos que, apesar de sua especificidade, ela tem se organizado com e para sujeitos concretos – “normais” e “deficientes” (CARTOLANO, 1998, p. 1).

Cartolano (1998) destacou, ainda, que tanto a educação quanto a formação de professores estão sujeitos aos determinantes históricos e sociais, reproduzindo, assim, o “modelo capitalista de produção baseado na eficiência”. Defendeu, desta forma, que estes determinantes devem ser explicitados na formação do educador:

Uma boa formação teórica e prática, básica e comum a todos, independentemente da clientela para a qual ensinarão no futuro, lhes garantirá uma leitura crítica não só da educação e das propostas de mudanças nesse campo, mas também uma consciência clara das determinações sociais, políticas e econômicas nelas presentes (CARTOLANO, 1998, p. 2).

A autora considera ainda que a formação dos professores não deve ser diferenciada. Defende a realização “de estágios de observação e docência tanto em classes regulares, que incluem alunos ditos especiais, quanto em classes ou instituições especializadas. Somente assim será possível repensar a teoria e a práticas da formação do educador” (CARTOLANO, 1998, p. 3). Para a autora, a formação continuada é fundamental para a construção deste professor, capaz de educar independentemente das características de seus alunos:

Como deve acontecer em todo trabalho pedagógico, esse professor precisa ter sempre postura de busca, de análise da sua prática pedagógica, para reformulá-la quando necessário e quando as circunstâncias o exigirem. Deve estar sempre aberto a fazer revisões no seu referencial teórico, de modo a acompanhar o desenvolvimento das ciências e as descobertas da tecnologia para seu campo de atuação (CARTOLANO, 1998, p. 4).

Cartolano (1998, p. 4) estabeleceu que a educação especial não devesse ser dissociada do curso de formação do profissional da educação. Apresento em seguida as principais conclusões da autora:

Não sendo um técnico ou especialista, mas possuindo formação básica comum, o professor para a educação especial é, em primeiro lugar, um profissional da educação, que deve saber o específico na totalidade do saber socializado;

Sua formação dar-se-á sempre no confronto da teoria com sua prática pedagógica e com a pesquisa daí decorrentes.

É preciso garantir ao futuro educador não só uma incontestável cultural geral, na qual se inclui o conhecimento de línguas estrangeiras, mas também o acesso a outras linguagens e formas de comunicação.

O processo de educação e formação de um profissional não deve se encerrar nos limites de um curso de graduação, na universidade (CARTOLANO, 1998, p. 4).

Esta autora nos apresentou alguns aspectos importantes relacionados à formação de professores: teoria e prática; relação estreita entre a formação de professores para a educação regular a aquela denominada especial; a formação geral e específica; a formação continuada, bem como os estágios nas classes comuns com inclusão e nas classes das instituições especializadas.

Abordaremos, a seguir, sete artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial. Sendo que seis destes artigos foram publicados na 17ª edição, número especial de agosto de 2011, dedicados aos vinte anos do Grupo de Trabalho (GT-15) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). No editorial dessa edição, encontramos um breve histórico dessa publicação: a Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) foi lançada em 1992, com o objetivo de divulgar os conhecimentos em Educação Especial. Para manter a Revista, foi criada a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) um ano depois (MANZINI, 2009, p, 181).

O 2º artigo do quadro I é de autoria de Michels¹ (2005) *Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo pedagógico*. A autora tratou da habilitação em Educação Especial no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no período de 1998-2001, quando também analisou as ementas das disciplinas desse curso de Educação Especial. Nessa revisão, não nos deteremos às disciplinas propriamente ditas, mas nas

¹ Maiores informações a respeito do texto de integral de Michels (2005) podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a7.pdf>. Acesso: 03 ago. 2015.

conclusões da autora a respeito da Educação Especial. Tomou como ponto de partida as relações entre a educação especial e a educação regular, estabelecidas pelas LDBEN DE 1996, no Artigo 58, que determinou que a educação especial fosse uma modalidade de ensino. Considerou que, “apesar de funcionar como um sistema paralelo, a lei explicita a relação entre essas modalidades de ensino, especificamente quanto ao local onde a primeira deve ocorrer – preferencialmente na rede regular de ensino” (MICHELIS, 2005, p. 256). Destaca, ainda, que, apesar do Artigo 2º da Resolução CNE/CEB N. 2/2001 propor a Educação Especial como uma possibilidade de “apoiar, complementar, suplementar, e, alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns”, tais funções, além de “representarem mudanças na organização desta modalidade educacional, também corroboram com sua manutenção na condição histórica de subsistema, uma vez que reafirmam a ruptura entre a Educação Regular e a Educação Especial” (MICHELIS, 2005, p. 256). A autora estabeleceu que a função da habilitação em educação especial era:

[...] preparar os professores para atuarem com alunos considerados deficientes, que historicamente são atendidos pela Educação Especial. Desta maneira, ao vincular este estudo à formação de professores, entendo estar discutindo o processo ensino-aprendizagem na Educação Especial (MICHELIS, 2005, p. 256).

Por sua vez, Michels (2005) nos apresentou uma importante justificativa para o estudo da formação de professores, já que o que estaremos necessariamente discutindo é a “concepção de educação especial, deficiência e de práticas educativas destinadas aos alunos considerados deficientes”, subjacentes a organização de um curso. Estabeleceu ainda que são diversos os elementos que compõem essa organização: “alunos, corpo docente, certificação, tempo e espaço da formação” (MICHELIS, 2005, p. 258).

No período em que se desenvolveu esse estudo, o curso de Pedagogia oferecia duas modalidades de habilitação: a regular e a emergencial. Em se tratando da primeira, registra-se:

A modalidade regular refere-se àquela oferecida por esta Instituição de Ensino superior desde 1980, que ocorreu no espaço da universidade, compôs o curso de pedagogia, com corpo docente selecionado pela UFSC, com alunos selecionados por concurso vestibular, entre outras características (MICHELIS 2005, p. 258).

A modalidade denominada emergencial, além de oferecer um currículo diferenciado, selecionava os alunos com um vestibular próprio:

[...] diz respeito àquela oferecida pela mesma universidade, mas que fez parte do denominado Programa Magister (programa de formação inicial em serviço do governo do Estado de Santa Catarina) que funcionou nesta instituição, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado, que ocorreu majoritariamente na Fundação Catarinense de Educação Especial com corpo docente convidado por uma coordenação própria, com alunos que (na sua maioria) eram professores das escolas especiais e que foram selecionados em vestibular específico, com grade curricular específica, entre outros elementos (MICHELS 2005, p. 258).

Para a autora, a escolha de determinada grade curricular evidencia valores e normas implícitos, portanto não mencionados nos objetivos dos cursos (APPLE, 1982, p. 127 *apud* MICHELS 2005, p. 259). Nesta perspectiva, “as instituições de ensino são espaços sociais e, como tais, são mediados por contradições: desta maneira, várias questões emergem destes espaços como expressão dessas contradições e embates” (MICHELS 2005, p. 260). Após análise das disciplinas específicas da habilitação Educação Especiais, temos como primeira conclusão: [...] “em grande medida, os tipos de deficiência ainda são os organizadores da maioria das disciplinas que formam os professores para a Educação Especial, nas duas modalidades de curso de Pedagogia da UFSC” (MICHELS 2005, p. 262).

Ao analisar as ementas das disciplinas, no entanto, a autora concluiu que as duas proposições de curso têm um ponto em comum: “manutenção do modelo médico-psicológico como base da formação”. (MICHELS 2005, p. 270), sendo que este modelo médico-psicológico evidenciou, então, a compreensão “do fenômeno educacional relacionado ao aluno considerado deficiente, pela base biológica e, de maneira acentuada, pela Psicologia”. Neste modelo, o aluno com deficiência é responsável pelo “seu sucesso ou fracasso escolar, os quais são explicados pelas marcas de deficiência” (MICHELS 2005, p. 270). Essa perspectiva reduz as possibilidades de intervenção pedagógica e das relações sociais na abordagem da deficiência. Estas considerações levaram à seguinte questão: “Será possível pensar em *inclusão* mantendo a marca da deficiência quase que exclusivamente nesse aluno, com base somente em suas características biológicas ou psicológicas?”. (MICHELS 2005, p. 271).

Isto é, se é verdade que, para a democratização da escolarização de alunos com deficiências por meio de sua inclusão no ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificadas as práticas escolares na perspectiva da assimilação, com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas, é também verdadeiro que a contribuição da área da Educação Especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-psicológico (MICHELS 2005, p. 271).

A autora evidenciou assim uma questão fundamental quando tratamos da formação de professores para Educação Especial e, conseqüentemente, da educação das pessoas com deficiência: a concepção que se tem da própria deficiência.

O 3º artigo do quadro é de autoria de Masini¹ (2011) intitulado *O despontar da educação especial na ANPED*. Neste estudo encontramos que, em 10 de maio de 1989, um grupo de professores e pesquisadores reuniu-se na Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP), “para discutir a pertinência de constituir um Grupo de Trabalho (GT) de Educação Especial na ANPEd” (MASINI, 2011, p. 4). Acreditava-se que, assim, a Educação Especial teria um espaço próprio de discussão nas reuniões anuais da ANPEd:

A inclusão da Educação Especial no âmbito do ensino superior, especificamente formação de professores e nível de graduação, fez surgir a necessidade de realização de pesquisas. Essas pesquisas têm sido desenvolvidas vinculadas a programas de Pós-graduação em Educação, diretamente voltadas para os vários aspectos de Educação Especial. Assim, hoje no Brasil, tanto em universidades particulares como públicas, tem se desenvolvido pesquisas nessas áreas, em nível de mestrado, doutorado ou ainda pós-doutorado (MASINI, 2011, p. 4).

De acordo com a Masini (2011) entre 1989 e a participação oficial do GT na XIV Reunião da ANPEd, em 1991, o Grupo de Trabalho da Educação Especial realizou diversas reuniões. Esta primeira participação contou com apresentações de diversas Universidades e Instituições de diversos estados. Infelizmente não tinham representantes de Minas Gerais. Enfatizavam nestas reuniões a formação dos profissionais para atuarem com as pessoas com deficiência:

[...] objetivaram assegurar uma diretriz de ação junto à pessoa portadora de deficiência, assinalando a necessidade da profissionalização dos envolvidos em Educação Especial, em substituição ao trabalho comumente assistencial. (MASINI, 2011, p. 6).

As sessões da XIV Reunião da ANPEd, 1991, destacaram:

[...] a falta de profissionais e o aumento da clientela de educação especial, apontando a necessidade de pensar em soluções alternativas para atender à demanda. Ficou enfatizado a importância do preparo adequado da pessoa deficiente, atendendo às suas necessidades específicas, com vistas à sua integração social e profissional (MASINI, 2011, p. 6).

¹ Mais informações a respeito do texto integral de Masini (2011) podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/02.pdf>. Acesso: 03 ago. 2015.

O grupo de Estudos de Educação Especial apresentou na Assembleia da XIV Reunião Anual, em 1991, as definições consideradas como identidade do GT de Educação Especial, ressaltando que “a Educação Especial tem sido objeto de grandes confusões”:

1. Queremos deixar nosso repúdio público a interpretações equivocadas que identificam Educação Especial como instância simplesmente legitimadora das impropriedades do ensino regular.
2. Educação Especial não é um recurso remediativo para o fracasso escolar. Configura-se como um recurso educacional que assegura aos educandos com necessidades educacionais especiais o exercício do direito à Educação. Entende-se que tais educandos são os que por razões de ordem sensorial, mental ou física não se beneficiam das situações comuns de ensino (MASINI, 2011, p. 9).

Podemos constatar que o movimento de criação do GT de Educação Especial da ANPEd estava em consonância com o movimento mundial que vinha ocorrendo nos primeiros anos da década de 1990, quando foram elaboradas: a *Declaração Mundial de Educação para Todos* de Jomtien, na Tailândia, em 1990 e a *Declaração de Salamanca* em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais.

A proposta de identidade do GT de Educação Especial evidenciou uma questão presente ainda hoje na definição do público-alvo das escolas especiais. Autores como Griffó (1996) e Patto (1991) entre outros discutem a tendência na relação da escola regular com a educação especial de confundir o fracasso escolar com deficiência mental e, conseqüentemente, encaminhar crianças com histórico de repetência e/ou fracasso escolar para as escolas especiais. Assim, em relação à continuidade dos trabalhos do GT destacaram os seguintes aspectos da Educação Especial (MASINI, 2011, P. 10)¹:

- Ênfase na instância educacional e não assistencial ou clínica;
- Utilização de dados atualizados nas pesquisas a serem apresentadas (que se refiram a dados de no máximo três anos a partir da conclusão da pesquisa);
- Oportunidade para todas as áreas de Educação Especial (D.M². / D.V. / D.A. /D.F./ superdotados e problemas de conduta) (MASINI, 2011, p. 10).

¹ Destaco nesses artigos os aspectos da educação especial discutidos nas pesquisas do GT 15, mas não as formas de pesquisa propriamente ditas. Assim, os leitores interessados nas orientações para a elaboração dos projetos de pesquisa poderão consultar o artigo de Masini (2011, p. 10).

² D.M. (Deficiência mental); D.V. (deficiência visual); D.A. (Deficiência auditiva); D.F. (Deficiência física).

Ao enfatizar a instância educacional em detrimento da assistencial ou da clínica, os professores que compunham o Grupo de Estudo da Educação Especial destacaram uma questão relevante para o atendimento das pessoas com deficiência no início da década de 1990, já que a grande maioria das instituições encarregadas destes alunos eram, na ocasião, privadas - e não tinham na sua maioria o objetivo educacional como pude constatar durante a realização da minha dissertação de Mestrado¹ (CASSEMIRO, 1996, 46-48). No ano seguinte, na XV Reunião Anual da ANPEd, discutiu-se a delimitação da área de Educação Especial por meio de uma pesquisa exploratória intitulada “*Perfil do que um Grupo de Educadores de seis Estados faz em Educação Especial*”, quando “constatou-se que as pesquisas em geral estão voltadas para o portador de Deficiência Mental” (MASINI, 2011, p. 13), relacionando-se, ainda, à definição de quem são os alunos que deverão ser considerados com necessidades especiais. Assim, seriam acatadas as pessoas com deficiência auditiva, física, mental e visual, superdotados, múltipla deficiência e problemas de conduta. Concluíram, ainda, que os meninos de rua estariam fora desse grupo e que a questão dos alunos com problemas de aprendizagem e com diagnóstico de psicose ficaria para ser rediscutida na XVI Reunião. (MASINI, 2011). A referência aos meninos de rua e com problemas de aprendizagem aqui mencionada, pode ser esclarecida por Ferreira e Bueno (2011, p. 144):

Ali constatamos que as pesquisas relacionadas à área chegam à ANPEd no próprio momento em que se discute a criação do GT; relatórios anteriores a 1990 registram trabalhos e discussões que tangenciam a área de Educação Especial (meninos de rua, fracasso escolar, problemas específicos de aprendizagem e de disciplina) mas não tratam da deficiência, condutas típicas ou altas habilidades (FERREIRA; BUENO, 2011, p. 144).

Em relação à formação de professores propriamente dita, constatou-se que a Habilitação em Educação Especial não estava presente em todas as Universidades, nos Cursos de Pedagogia:

¹ CASSEMIRO, Maria de Fátima Pio *Representações das Instituições Especializadas sobre a Profissionalização dos Portadores de Deficiência Mental*. Belo Horizonte: UFMG/FAFICH, 1996. 163p. (Dissertação de Mestrado).

Quadro 02 – Relação entre Universidades e Habilitação para formação de Professor Especializado (1991-1992) apresentado na XV Reunião Anual da ANPEd 1992

Universidades e Habilitação para formação de Professor Especializado	
HÁ HABILITAÇÃO	NÃO HÁ HABILITAÇÃO
USP (Universidade de São Paulo)	UFF (Universidade Federal Fluminense)
UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)	UFSCar (Universidade Federal de São Carlos)
UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas)	UFB (Universidade Federal da Bahia)
UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba)	UEL (Universidade Estadual de Londrina)
	UFPE (Universidade Federal de Pernambuco)

Fonte: MASSINI (2011, p. 14)

De acordo com Massini (2011), o quadro 2 suscitou as questões a seguir mencionadas e que foram discutidas nesta Reunião, ficando como tema para o debate nas Universidades dos participantes:

Como é formado o professor especializado?
Que estrutura tem a Universidade para formação do professor nesta área?
Que informações e instrumentação tem o professor do ensino regular para o encaminhamento do aluno especial?
Que abordagem política e ideológica os cursos de formação do educador tem para lidar com a Educação Especial?
A quem cabe a responsabilidade da formação de atendentes ou outros profissionais que trabalham com deficientes, inclusive pais? (MASINI, 2011, p. 14).

Além das questões apresentadas anteriormente, surgiram e foram debatidas questões relacionadas aos pesquisadores e aos cursos de pós-graduação que não abordaremos nessa revisão. Os trabalhos encomendados pelo GT de Educação Especial demarcaram dois pontos básicos que consideramos fundamentais para essa revisão:

A importância da formação de um educador que disponha de ampla fundamentação em Educação.
A necessidade de Cursos, que ofereçam recursos práticos e conhecimentos teóricos, para o trabalho específico com o portador de deficiência (MASINI, 2011, p. 15).

Estas duas questões estão intimamente relacionadas ao desenvolvimento dessa tese de doutorado: a importância de os professores receberem uma educação ampla, que abarque todos os pressupostos teóricos necessários para a educação de qualquer criança, bem como a importância de a formação do professor ser devidamente composta de aspectos teóricos e práticos como veremos mais adiante.

Estes pressupostos são reforçados por Fonseca-Janes (2013), ao nos lembrar qual é a função primordial da escola, independentemente de quem são os seus alunos:

Mas como proceder para efetivar o processo de ensino e aprendizagem? Alunos com deficiências muitas vezes necessitam de recursos específicos para a realização de tal processo. **Não podemos esquecer que a função da escola é, em primeira instância, transmitir sistematicamente o conhecimento acumulado, não apenas a de socializar a criança, como muitas instituições escolares estão fazendo em nome da Educação Inclusiva** (FONSECA-JANES, 2013, p. 994, grifo nosso).

Como podemos ver, e com grifo nosso, trata-se da formação de professores capazes de efetivamente ensinar os seus alunos independentemente de suas características. Quais são os conteúdos específicos que deveriam ser ensinados pelos futuros professores? Podemos pensar que cada grupo de pessoas com deficiência apresenta especificidades.

Podemos ponderar, ainda, que o 4º artigo do quadro I, Ferreira e Bueno, (2011), *Os 20 anos do GT educação especial: gênese, trajetória e consolidação*¹ ampliou a história iniciada no artigo anterior. De acordo com os autores, “no planejamento da 34ª Reunião Anual da ANPEd, o GT- 15 Educação Especial encomendou um trabalho de análise da trajetória de 20 anos do GT nas reuniões da associação” (FERREIRA; BUENO, 2011, p. 143). Dessa forma, os autores recuperaram, no primeiro momento, a criação e a os primeiros passos do GT. No momento seguinte, descreveram o desenvolvimento e a consolidação das atividades, “ênfatizando o conteúdo da produção ali apresentada ao longo dos 20 anos” (FERREIRA; BUENO, 2011, p. 143), e organizaram o trabalho da seguinte forma:

Para a recuperação dos primeiros momentos do GT e da produção apresentada de 1991 a 2001, recorremos a dois trabalhos elaborados anteriormente por um dos autores (FERREIRA, 1997; 2002), aos programas e relatórios gerais das reuniões da ANPEd e aos textos dos trabalhos e comunicações apresentados no GT e dos pôsteres por ele aprovados (examinados através de seus resumos, recorrendo-se aos textos completos quando necessário ou possível, já que as duas formas nem sempre eram disponíveis nos primeiros anos) (FERREIRA; BUENO, 2011, p. 143-144).

Ferreira e Bueno (2011) justificaram a importância da criação do GT da Educação Especial destacando que, além da questão da “produção e difusão do

¹ Mais informações a respeito do texto integral de Ferreira e Bueno (2011) podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/11.pdf>. Acesso: 03 ago. 2015.

conhecimento em educação especial”, pretendiam que “os participantes do GT registrassem sua própria experiência referente a projetos, a práticas, a pesquisas e a cursos: quais eram e como subsidiavam a formação do educador/pesquisador na área” (FERREIRA; BUENO, 2011, pp. 145-146). De acordo com os autores:

Os cursos de formação de educação especial no 3º. Grau, notadamente para professores, foram instalados a partir de meados dos anos 70; os cursos de especialização e os programas ou atividades em nível de mestrado vieram no final daquela década. É uma área recente na educação escolar brasileira, com algum grau de indefinição e ambiguidade, ainda hoje, 20 anos depois, no seu objeto de conhecimento e de atuação profissional (FERREIRA; BUENO, 2011, p. 144-146)¹.

Os participantes da 16ª Reunião Anual da ANPEd em 1993 buscavam uma “maior integração temática e política da educação especial com a educação geral” (FERREIRA; BUENO, 2011, p. 146). Logo, podemos ver que os pesquisadores na ANPEd, um ano antes da Declaração de Salamanca, já antecipavam a necessidade de se pensar a educação especial na educação geral, e não como uma categoria à parte. Na 17ª Reunião Anual, em outubro 1994, “a sessão especial teve como expositora a professora Gilberta Jannuzzi Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), resgatando aspectos da história da educação brasileira e apontando a necessidade de se discutir a perspectiva da educação especial no âmbito da educação geral” (FERREIRA; BUENO, 2011, p. 146). Permaneceu-se, desta forma, a questão da integração entre a educação especial e a educação geral. Ressaltamos que esta reunião da ANPEd ocorreu depois da reunião organizada pelo Governo espanhol e a UNESCO, na cidade de Salamanca, no período de 7 a 10 de junho de 1994.

Como mencionamos, Ferreira e Bueno (2011) com o intuito de descrever o “desenvolvimento e a consolidação das atividades” do GT- 15 estabeleceram dois momentos para realizar esta empreitada:

[...] no primeiro, de 1991/2001, fazendo uma descrição dos trabalhos (trabalhos completos, comunicações e pôsteres) aprovados e apresentados no período. No segundo, os autores realizaram um balanço tendencial da produção dos nove anos seguintes até 2010, com foco em todos os trabalhos completos aprovados (aprovados apresentados e aprovados excedentes) (FERREIRA; BUENO, 2011, p. 143-144).

¹ É importante ressaltar que a professora Helena Antipoff e seus colaboradores ministravam cursos de aperfeiçoamento, com duração variando entre um e três meses no Instituto Superior de Educação Rural (ISER) desde o início da década de 1950. Além destes cursos, encontramos no Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) o registro da realização de quatro cursos de Especialização em Educação Emendativa.

Para a realização deste estudo, os autores selecionaram 138 produções, trabalhos estes que foram apresentados e discutidos nas reuniões ocorridas no período de 1991/2001.

As produções são organizadas de acordo com a modalidade de apresentação (comunicação, pôster, trabalho completo), as áreas de necessidades educacionais especiais envolvidas e os temas abordados e identificadas pelo sobrenome do autor e ano da apresentação (FERREIRA; BUENO, 2011, p. 147).

Das 30 comunicações realizadas no período de 1993-1996, 12 eram sobre apresentação e avaliação de formação de programas de formação de profissionais da área. Os assuntos abordados nas outras comunicações foram desde aspectos políticos das propostas de educação especial (FERREIRA, 1994; KASSAR, 1996 *apud* FERREIRA; BUENO, 2011, p. 148) até preconceito contido nos processos de classificar, caracterizar e interagir com o aluno considerado deficiente mental (KASSAR, 1993; CAIADO, 1994; CESAR; DIAS, 1994 *apud* FERREIRA; BUENO, 2011, p. 148).

Ainda nesta reunião de 1993, “definiu-se como tema do GT, a contribuição da pesquisa para a formação de recursos humanos em educação especial” (FERREIRA; BUENO, 2011, p. 146).

Na reunião seguinte, de 1994, a professora Gilberta Jannuzzi (UNICAMP), em sessão especial, resgatou “aspectos da história da educação especial brasileira” e apontou a “necessidade de se discutir a perspectiva da educação especial no âmbito da educação geral” (FERREIRA; BUENO, 2011, p. 146).

De acordo com os autores deste estudo, dezoito pôsteres foram apresentados entre 1997 e 2001. Assim como nas comunicações, também no caso dos pôsteres, a grande maioria dos trabalhos apresentados neste período foi dirigida “ao conjunto da população de alunos com necessidades especiais” (FERREIRA; BUENO, 2011, p. 149). Entre estes, Ferreira e Bueno (2011, p. 149) relatam a apresentação de um trabalho sobre “formação inicial em educação especial, junto a estagiários de um núcleo universitário de ensino, pesquisa a extensão” (JESUS,2000 *apud* FERREIRA, 2011, p. 149).

Quando tratamos da formação de professores para a educação especial/educação geral estamos necessariamente considerando que houve uma identificação de quem são

as pessoas consideradas com deficiência, de como elas foram identificadas – diagnóstico ou observação, ou a partir de um fracasso escolar ou de uma avaliação médica. Temos de considerar ainda onde esses alunos irão estudar: se na escola regular através de um processo de inclusão, uma sala especial ou uma escola especial. Podemos considerar ainda a sala de recursos como uma alternativa para o atendimento das necessidades educativas especiais. Temos que levar em conta ainda que tipo de deficiência o aluno é portador, já que cada tipo exige do professor habilidades, metodologias e estratégias pedagógicas específicas. Todas estas alternativas exigem que o professor seja formado para desempenhar a tarefa de ensinar de acordo com as necessidades educacionais do seu aluno.

Indo além, tendências temáticas e metodológicas foram um dos achados do mapeamento das questões pesquisadas e apresentadas ao GT 15 entre 1991 e 2001:

No conjunto de comunicações e trabalhos, predominaram os estudos descritivos sobre os programas de formação profissional – seus currículos, sua produção acadêmica; os trabalhos teóricos sobre desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com deficiência – principalmente os alunos deficientes mentais e auditivos; a prática educacional em escolas comuns com alunos ou serviços especiais – trazendo algumas experiências de integração e uns poucos estudos de proposição ou avaliação de programas mais amplos (FERREIRA; BUENO, 2011, p. 155).

Como podemos ver, a questão da formação profissional esteve presente nas discussões do GT 15, principalmente nos cursos de pós-graduação. A discussão, no entanto, parece ter com ponto central a pessoa com deficiência, ou seja, as questões giram em torno da aprendizagem da pessoa com deficiência e não em torno do processo de ensino-aprendizagem - ou dizendo de outra forma: como ensinar pessoas com deficiência.

Para os autores, houve uma constância em relação aos temas estudados no período de 1991 a 2001. Esta tendência se evidencia nos temas dos trabalhos encomendados, nos minicursos e nas sessões especiais. Assim foram encomendados trabalhos “sobre formação de professores em educação especial, um sobre os desafios da inclusão, um sobre política educacional e inclusão, um sobre escolarização do aluno com deficiência mental”. Realizaram minicursos sobre os “surdos; leitura, cognição e deficiência mental; aspectos pedagógicos da inclusão; contribuições da perspectiva histórica – cultural para a educação especial”; “sessões especiais promovidas em conjunto com outros GT’s (diversidade de linguagens na educação; gestão e financiamento da educação básica; cidadania, tecnologia e

perspectivas de inclusão; educação para todos: tensões, impasses e desafios)”. (FERREIRA; BUENO, 2011, p. 156).

Para a análise dos trabalhos no segundo período analisado, ou seja, o que vai da 25ª a 33ª Reunião da ANPEd, Ferreira e Bueno (2011) relatam que:

[...] optamos por concentrar o foco nos trabalhos completos da área aprovados para as reuniões, tanto os publicados/apresentados/discutidos quanto os aprovados exclusivamente para publicação nos anais. Essa opção se deu pela importância que os trabalhos completos recebem no conceito e no espaço institucional das reuniões, trazendo um painel mais consolidado e atual do estado da arte da pesquisa da área. Optou-se também pela análise dos resumos publicados, parte dos quais disponíveis no ‘site’ da Associação, parte nos anais e cadernos impressos das reuniões (FERREIRA; BUENO, 2011, p. 156).

Os autores realizaram um levantamento dos “temas mais incidentes, a delimitação dos problemas específicos, o campo empírico investigado, os procedimentos de pesquisa, além da identificação dos seus autores, das instituições de origem e da geográfica correspondente” (FERREIRA; BUENO, 2011, p. 157). Como no período anterior, destacaremos os temas relacionados à formação de forma a estabelecer a frequência do tema no âmbito geral do GT 15. Assim, utilizaram “132 trabalhos (sendo que 101 foram apresentados/discutidos no GT) nos nove anos cobertos por este balanço” (FERREIRA; BUENO, 2011, p. 157). Os temas discutidos no GT-15 foram distribuídos:

Por instituição, por autoria, por unidade da federação, pelo tipo de Necessidades Educativas Especiais, por campo temático dos trabalhos, âmbito das pesquisas, por procedimentos de coleta de dados, pela fonte dos dados, base/fonte teórica utilizada, base teórica designada e fonte teórica designada (FERREIRA; BUENO, 2011, pp. 157-168).

Em relação aos trabalhos voltados para o tipo de Necessidades Educativas Especiais (NEE), observamos que as categorias se referem tanto a pessoas com deficiência: surdos, deficiente intelectual, deficiente visual, transtorno global do desenvolvimento, deficiente físico, deficiente múltiplo, deficiente auditivo, surdo cego quanto dificuldade de aprendizagem e “aluno problema”. Nesta categoria, ainda encontramos denominações gerais como deficiente e necessidades educativas especiais. Trabalhos a respeito das altas habilidades estão aqui relacionados. O maior número de trabalhos é a respeito dos surdos, 32 trabalhos em 138 e os surdos cegos são abordados em um único trabalho. Nessa tabela ainda aparece a categoria “não se aplica” com a inclusão de “três trabalhos que não se referiam a qualquer tipo de deficiência ou de

necessidade especial: indisciplina escolar, o aluno da educação infantil e um balanço sobre a produção acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar (FERREIRA; BUENO, 2011, pp. 160-161).

Os autores evidenciaram que os temas relacionados à formação de professores foram generalizados, com poucos autores envolvidos. Destacaram, ainda, que no primeiro período que foi de 1991 a 2001, no que diz respeito ao tipo de deficiência estudado há um predomínio da deficiência mental. No período seguinte, de 2002 a 2010 os autores encontraram uma predominância de estudos sobre deficiência auditiva. Podemos considerar ainda que neste panorama geral a questão da formação de professores para a Educação Especial/Educação Inclusiva não se destaca no GT 15.

O 5º artigo do quadro I de Caiado e Meletti (2011), por sua vez, *Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT- 15* ¹“apresentou os conceitos de educação especial e educação do campo e sua interface na legislação atual” (CAIADO; MELETTI, 2011, p. 93), quando as autoras se propuseram a responder a seguinte questão: Existe uma interface entre a Educação Especial? (CAIADO; MELETTI, 2011, p. 93). Pois que, após um levantamento de todos os trabalhos apresentados nas reuniões do GT- 15, as autoras constaram que não havia nenhuma produção que privilegiasse estas duas áreas de conhecimento. Em nota de rodapé de página, no entanto, as autoras reconheceram como um trabalho “pontual e historicamente datado” aquele realizado por Helena Antipoff na década de 1950: “no Brasil, em Minas Gerais, com apoio do governo estadual, Helena Antipoff criou, na Fazenda do Rosário, um projeto educacional que agregava, dentre outros, o trabalho com crianças excepcionais na comunidade rural” (CAMPOS *apud* CAIADO; MELETTI, 2011, p. 94). De acordo com as autoras, a interface entre estas duas áreas está presente na legislação brasileira que trata da educação no campo e não o contrário. Citam em primeiro lugar a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 que instituiu as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básicas nas Escolas do Campo”²:

Art 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para

¹ Mais informações a respeito do texto integral de Caiado e Meletti (2011) podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/08.pdf>. Acesso: 03 ago. 2015.

² Mais informações a respeito do texto integral da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso: 27 dez. 2017.

a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹, de 07 de janeiro de 2008 (BRASIL, 2008) previu:

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008 a, p. 17).

Neste mesmo ano, as autoras citam a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008² que estabeleceu “diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento de Educação Básica do Campo” no artigo 1º:

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (BRASIL, 2008).

As autoras apresentam ainda o documento final da Conferência Nacional de Educação. O sexto eixo *Justiça social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade*³ tratou, entre outros temas, da *educação especial* (p. 133) e *educação do campo* (p. 136). Caiado e Meletti (2011, p. 96) identificaram no Plano Nacional de Educação (2011-2020)⁴, meta 4 que trata da “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede regular de ensino”

¹ Mais informações a respeito do texto integral da Política de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso: 27 dez. 2017.

² Mais informações a respeito do texto integral da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

³ Mais informações a respeito do texto integral da Conferência Nacional de Educação podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf Acesso: 27 dez. 2017.

⁴ Caiado e Meletti (2011, p. 93) apresentam o Plano Nacional de Educação em tramitação no Congresso Nacional. O Plano já aprovado pode ser acessado através do seguinte endereço eletrônico: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192 Acesso: 27 dez. 2017.

propõe como estratégia para a educação especial/educação no campo: 4.2) Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais.

As autoras do presente artigo concluíram que a legislação assegura atendimento especializado em todas as etapas de educação, independentemente da localização da escola, se na zona urbana ou rural (CAIADO; MELETTI, p. 96). Constataram, ainda, que a ausência de políticas públicas voltadas para “pessoas com deficiência que vivem no campo é uma realidade da América Latina” (CAIADO; MELETTI, p. 96). Ainda, através de um levantamento realizado em todos os grupos de trabalho das reuniões anuais da ANPEd, entre 1993 e 2010, as autoras encontraram os seguintes trabalhos: um pôster apresentado no GT 3 – Movimentos Sociais e Educação: Interface da Educação Especial com a educação do campo: a (in)visibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do campo (MARCOCCIA, 2010 *apud* CAIADO; MELETTI, p. 97). No Banco de Teses da Capes as autoras localizaram:

-Projeto rural: análise das interações entre classe especial e classe regular, fora do ambiente escolar, Vale do Paraíba/SP; pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, (RICHE, 1994 *apud* CAIADO; MELETTI, p. 97);

-O Trabalhador Com (D)Eficiência Física Na Área De Assentamento Rural, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Paraíba (SILVA, 2001).

-Adolescente com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural: um estudo de caso, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco (PERAINO, 2007 *apud* CAIADO; MELETTI, p.97).

-As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores; pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. (PONZO *apud* CAIADO; MELETTI, pp. 96-97).

Caiado e Meletti, (2011, p. 97) além de analisarem as determinações legais, as proposições políticas da educação e do “silenciamento acadêmico” a respeito da interface da educação do campo e da educação especial, estudaram os indicadores educacionais da Educação Especial no Campo através dos micro dados do Censo da Educação Básica disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (CAIADO; MELETTI, p. 97):

Em todo o universo de dados disponíveis nos bancos de microdados do INEP, restringimos nossa coleta às matrículas de alunos cegos, surdos, com deficiência intelectual e com deficiência física que vivem no campo e que

estudam em escolas do campo e que vivem no campo e estudam em escolas da cidade, no período de 2007 a 2010 (CAIADO; MELETTI, p. 97)¹.

Após a análise dos dados de matrícula dos alunos com deficiência que residem no campo e estudam na cidade, concluíram que as condições de acesso à escola são precárias. Para as autoras, deveria “cumprir seu papel na produção de conhecimento que responda ao direito à educação escolar de todos os alunos com deficiência, inclusive que vivem no campo” (CAIADO; MELETTI, p. 103). Logo, como todos os demais educandos, deveríamos garantir aos alunos com deficiência residentes no campo, respeito tanto às especificidades relacionadas à deficiência, quanto as “peculiaridades culturais e sociais da vida no campo” (CAIADO; MELETTI, p. 103).

O 6º artigo do quadro I, de Kassar (2011) intitulado *Percursos da constituição de uma política brasileira de educação inclusiva*², teve como objetivo:

[...] apresentar análises de alguns elementos que contribuem para a constituição da educação especial brasileira como uma política pública, enfocando especialmente as proposições que compõem o que tem se denominado de política de educação especial na perspectiva inclusiva ou educação inclusiva (KASSAR, 2011, p. 41).

Kassar (2011, p. 42) citando Di Giovanni (2009) define a política pública como:

[...] uma forma contemporânea de exercício do poder nas sociedades democráticas, resultante de uma complexa interação entre o Estado e a sociedade, entendida aqui num sentido amplo, que inclui as relações sociais travadas também no campo da economia (DI GIOVANNI, 2009 *apud* KASSAR, 2011, p. 42).

Para Kassar (2011, p. 42) as políticas públicas brasileiras amadureceram no período Pós-Constituição de 1988 como uma consequência das mobilizações de diferentes setores da sociedade, bem como das “instâncias governamentais afetadas, muitas vezes por determinações originariamente externas ao país” (KASSAR, 2011, p. 42). A autora considerou, para a construção desse percurso, dois aspectos distintos, mas interligados: “O 1º refere-se ao papel do governo brasileiro na história da educação destinada às pessoas com deficiência no Brasil. O 2º diz respeito às relações entre as

¹ As autoras em nota de rodapé de página relataram que utilizaram os dados do Projeto de Pesquisa: *A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros*; coordenado pela Profa. Dra. Sílvia M.F. Meletti (UEL – Universidade Estadual de Londrina). Apoio financeiro da Capes/INEP.

² Mais informações a respeito do texto integral de KASSAR (2011) podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nsp1/05.pdf> Acesso: 03 ago. 2015.

políticas nacionais no campo da Educação e os acordos e compromissos internacionais” (KASSAR, 2011, p. 41).

Apresentaremos de forma sucinta cada um destes aspectos considerados por Kassar (2011), posto que já tratamos desta questão na introdução deste trabalho. Kassar (2011) citando Jannuzzi (1984, 2004), Mazzotta (1996), Bueno (2004), Ferreira (1993) confirmou que “o conhecimento e a análise da educação direcionada às pessoas com deficiências só podem ser entendidos quando percebidos dentro da história da educação, e por sua vez, dentro da história em geral de um determinado país” (KASSAR, 2011, p. 42). Resumidamente, podemos dizer que, desde a 1ª Constituição Brasileira em 1824, a educação era prevista para todos os cidadãos, apesar de a grande maioria dos trabalhadores ser composta por escravos e, que, de acordo com esta constituição não tinham direito a educação¹. Segundo Kassar (2011, p. 43),

Com a industrialização, no decorrer do século XX, o deficitário acesso à escolaridade continuou a ser um problema nacional [...]. Até a década de 1960, a taxa de escolarização obrigatória brasileira estava longe da universalização, apesar de ser, na época, apenas de quatro anos (KASSAR, 2011, p. 43).

Kassar (2011, p. 44) ressaltou que, pelas próprias características de nossa educação, as providências relacionadas à educação das pessoas com deficiência foram, “na grande maioria pela ação de um conjunto de instituições privadas de caráter assistencial, não considerado pertencente à rede de ensino brasileira” (KASSAR, 2011, p. 44). Uns dos marcos utilizados por Kassar (2011, p. 44) para as mudanças na perspectiva desta modalidade da educação no Brasil diz respeito aos movimentos internos de luta pela educação destes alunos, bem como a disseminação de preceitos da Escola Nova². A legislação Brasileira reconheceu a educação dos *excepcionais* quando indicou sua matrícula *dentro do possível* na rede regular de ensino, mas, ao mesmo tempo, garantiu apoio financeiro às instituições especializadas através da LDB de 1961.

¹ CONSTITUIÇÃO DE 1824 - TÍTULO 2º: Dos Cidadãos Brasileiros - Art. 6º São cidadãos brasileiros: 1º) Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua nação. Art. 179º A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte; 32) A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.

Mais informações a respeito do texto integral da Constituição Brasileira de 1824 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico:

<http://www.monarquia.org.br/PDFs/CONSTITUICAODOIMPERIO.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

² Trataremos da Escola Nova em outro momento. Mais informações a respeito da Escola Nova podem ser acessadas em: LOURENÇO FILHO, *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. 14. Ed. Rio de Janeiro: Eduerj: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

(KASSAR, 2011). A autora citou ainda: a Constituição de 1967, a primeira depois do Golpe de Estado de 1964; a Emenda Constitucional de 1969 que “estabeleceu a execução dos planos nacionais e regionais de desenvolvimento”; a Lei Educacional nº 5.692 que “passou a obrigatoriedade da escolarização brasileira para oito anos”, bem como o CENESP, que passou a ter responsabilidade de formular e impulsionar as ações de Educação Especial no Brasil (KASSAR, 2011, p. 45). A autora baseando-se em um relatório do MEC¹ (BRASIL, 1991 *apud* KASSAR, 2011, p. 46) apresentou um paralelo importante entre a escola regular e a educação especial. De acordo com este documento citado por Kassar (2011, p. 46) “apenas 13,8% dos que iniciaram a 1ª série em 1972 conseguiram terminar a 8ª série em 1979”. (BRASIL, s/d *apud* KASSAR, 2011, p. 46). Este relatório indicou ainda que até o final da década de 1980 as classes especiais atendiam em sua maioria “alunos com deficiências leves e muitos repetentes, oriundos da ineficaz escola brasileira [...]. Os alunos que demandavam atendimento mais especializado continuaram sendo assumidos pelo setor privado, nas instituições especiais assistenciais” (KASSAR, 2011, p. 46).

O segundo aspecto apresentado por Kassar para construir o percurso da política de educação especial no Brasil, são as “relações entre as políticas nacionais no campo da Educação e os acordos e compromissos internacionais” (KASSAR, 2011, p. 41).

Kassar (2011, p. 46) iniciou esta discussão com a Constituição Federal de 1988, Capítulo II, Art. 6º. Kassar (2011, p. 46) nos apresentando a redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010: “São direitos sociais a educação a saúde, a alimentação, 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” (KASSAR, 2011, p. 46). Esta autora destaca ainda que a divulgação das ideias a respeito da Educação Escolar Inclusiva se deve a três movimentos internacionais além daqueles que já apresentamos na Introdução. O primeiro aspecto abordado por Kassar (2011) está relacionado aos movimentos internacionais: temos o atendimento das pessoas com deficiência, egressas da II Guerra Mundial; a formalização do princípio de Normalização pelo sueco Bengt Nirje (NIRJE, 1999 *apud* KASSAR, 2011, p. 47);

¹ Mais informações a respeito dos Relatórios do MEC podem ser acessadas pelos seguintes endereços eletrônicos: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001486.pdf>; <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001455.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

a publicação do Relatório Warnock “*Special Educational Needs*” em 1978¹, na Inglaterra. De acordo ainda com Kassar (2011, p. 47), “vários países registraram experiências de matrículas de crianças em salas comuns na Alemanha e nos Estados Unidos da América, nos anos 1970; na Espanha nos anos 198” (KASSAR, 2011, p. 47). O segundo aspecto está relacionado “ao movimento de pessoas com deficiência ou de pais e profissionais ligados a elas que, principalmente a partir da década de 1950, organizam-se em associações em defesa de seus direitos” (JANNUZZI, 2004, *apud* KASSAR, 2011, p. 47). Para Kassar (2011, p. 47), “Essas instituições passaram a se internacionalizar, articulando-se através de redes de informação e de colaboração, com a formação de ligas, congressos, associações, entre outros” (KASSAR, 2011, p. 47). O aspecto seguinte destacado por esta autora refere-se às “convenções internacionais que são aceitas e ratificadas pelo Brasil”. Para a autora, estes acordos estão relacionados a processos de internacionalização da economia. (KASSAR, 2011, p. 47). Destaca, ainda, a participação da UNESCO “como agência fomentadora de políticas públicas nas áreas da Educação, Ciências e Cultura” (KASSAR, 2011, p. 49).

A autora Kassar (2011, p. 53), na conclusão deste trabalho que apresentamos resumidamente, apresenta algumas questões que julgamos pouco discutidas quando tratamos da educação especial e da inclusão de pessoas com deficiência na escolar regular. A pesquisadora entende que, assim como o governo brasileiro acatou os dispositivos do Decreto 3.956/2001, que “promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência” (MEC/CNE/CEB, 2004 *apud* KASSAR, 2011, p. 53), algumas alterações propostas para a educação especial não foram acatadas:

[...] transformação de escolas especiais em centros de atendimento educacional especializados e a mudança da educação especial com a possibilidade de substituição à escolaridade comum, para apenas a possibilidade de complementação ou suplementação - são focos dos debates atuais no campo da Educação Especial (KASSAR, 2011, p. 53).

Kassar (2011, p. 53) se refere à não implantação de sistemas educacionais inclusivos que deveria ser “formado de escolas que comportem toda e qualquer criança e que o atendimento educacional especializado seja apenas complementar ou

¹ Mais informações a respeito do texto integral do Relatório Warnock podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico:
<http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html> Acesso: 27 dez. 2017.

suplementar à escolaridade comum” (KASSAR, 2011, p. 53). Assim, a autora apontou diferentes facetas do movimento de inclusão proposto pela legislação brasileira, a saber: em primeiro lugar, exemplifica com o movimento os alunos surdos, em ato público em Brasília, em maio de 2011:

Segundo reportagem de um jornal gaúcho, o fechamento de algumas escolas de surdos desencadeou esta mobilização, além do anúncio de fechamento do ensino básico no Instituto Nacional de Educação dos Surdos e no Instituto Benjamin Constant (PROTESTO..., 2001). Essa informação também foi veiculada na revista da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, de junho-agosto do mesmo ano (KASSAR, 2011, p. 53).

Quando pensamos especificamente na educação dos alunos surdos, não podemos desconsiderar a importância do aprendizado das LIBRAS para o desenvolvimento acadêmico destes alunos. As LIBRAS, como qualquer outra língua, deve ser compartilhada, uma vez que aprendemos com o outro. Quando incluímos um aluno surdo em uma escola regular, como único usuário da LIBRAS, mesmo que, com intérprete, se perde a interação e a troca característica da escola em que todos são usuários da mesma língua. Em segundo lugar, apresenta a mobilização das instituições privadas de caráter assistencial. Exemplifica com a publicação da Federação das APAE:

A APAE é a favor de um processo de inclusão escolar gradativo (processual), e com o qual as escolas comuns sejam devidamente preparadas para o recebimento dos estudantes, que necessitam não apenas de recursos para acessibilidade física, mas, sobretudo, de treinamento de professores, preparação dos alunos, dentre outras ações. Além disso, a Rede Apae defende o direito de escolha da pessoa com deficiência intelectual e de sua família sobre o local onde deseja estudar (grifos no original) (KASSAR, 2011, pp. 53-54).

Como podemos ver, a Rede de APAE apresenta algumas questões importantes: a preparação dos professores e dos outros alunos para o recebimento do aluno com deficiência. Destacamos, ainda, o direito de escolha das famílias e das pessoas com deficiência em relação à escola que consideram adequadas para matricular os seus filhos. O terceiro movimento apresentado por Kassar está na defesa da Inclusão como um direito da pessoa com deficiência. Outra meta defendida por esse movimento é a da universalização para a população de 4 a 17 anos, com vistas ao “atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento escolar e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (ENTIDADES, 2011 *apud* KASSAR, 2011, p. 54). Kassar (2011, P. 54), por síntese, indica a possibilidade de se construir diferentes rumos para a Educação desde que possamos considerar a

complexidade tanto das formulações das políticas públicas quanto a demanda dos usuários.

O 7º texto do quadro I é de Garcia e Michels (2011) intitulado *A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT- 15 – educação especial da ANPED*¹. As autoras buscaram “contribuir com as reflexões que vem sendo desenvolvidas na área de Educação Especial acerca da política para o setor no Brasil”. Para a concretização deste objetivo “organizamos a produção em oito categorias: implementação, acesso e permanência, formação de professores, currículo, perspectiva inclusiva, estado e educação profissional” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 105). As autoras elaboraram um balanço de produção do período 1991-2010 com o intuito de “visibilizar e analisar a contribuição do GT 15 sobre política educacional” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 106):

Em relação ao balanço trabalhamos com três diferentes fontes de informação: para localizar os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED entre 1991-1998 utilizamos como referência a análise de Ferreira (2001) em função de os textos, na íntegra, correspondentes a esse período, serem de difícil acesso. A partir de 2000, os textos apresentados nas reuniões anuais estão disponíveis no portal da ANPED, o que favoreceu a identificação e a leitura dos trabalhos. A produção de 1999, embora não esteja disponível no portal ANPED, foi localizada em CD-ROM. A análise dos trabalhos anteriores a 1999, portanto, não levou em conta os textos integrais, mas a leitura anteriormente realizada por Ferreira (2001). Em relação ao período 1999-2010, intervalo de tempo correspondente a 12 anos, os textos referentes aos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED foram tratados na íntegra (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 105).

Garcia e Michels (2011), assim como outros autores, fizeram uma revisão da política de educação especial no Brasil no período de 1991 a 2011. Buscamos neste artigo as questões específicas da formação de professores tratadas no *Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade*². No que diz respeito à formação de gestores e educadores, encontramos neste documento:

f) O Curso de Formação de Gestores e Educadores dos municípios-pólo e da área de abrangência deverá acontecer em uma única ação. g) Os Cursos de Formação de Gestores e Educadores serão destinados aos professores que atuam nas classes comuns do ensino regular, educadores que atuam no apoio educacional especializado, diretores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação. h) Os Cursos de Formação de Gestores e

¹ Mais informações a respeito do texto integral de GARCIA; MICHELS, 2011 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico:

<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/09.pdf> Acesso: 03 ago. 2015.

² Mais informações a respeito do texto integral BRASIL, 2005 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

Educadores do município-pólo com os municípios da abrangência terão carga horária de 40 (quarenta) horas e a certificação aos cursistas deverá ser emitida pela secretaria de educação do município-pólo. (BRASIL, 2005, p. 11).

Já no documento da SECADI/MEC¹ (BRASIL, 2013, p. 9) encontramos a finalidade da criação dos municípios-polo, bem como a respeito do público alvo:

Criaram-se, estrategicamente, com a finalidade de implantação da Política de Educação Especial, município-polo, em cada estado, incluindo municípios em sua área de abrangência, com a finalidade de atingir todos os municípios do país, por meio da formação de formadores e de multiplicadores² nos Seminários Regionais (40 h) (BRASIL, 2013, p. 9).

Como podemos ver, a proposta de 2013 apresentou um público alvo diferente daquele apresentado em 2005. Aqui, consta a proposta de formação de formadores e de multiplicadores nos Seminários Regionais de 40 horas³.

Em relação ao levantamento realizado por Garcia e Michels (2011) a respeito do GT 15 – Educação Especial da ANPEd sobre política educacional (1991-2010) temos o seguinte aspecto:

Ao proceder um balanço da produção do GT 15 da ANPEd foram contabilizados 174 trabalhos apresentados no período 1999-2010, dos quais 24 abordam a política educacional. Contudo, não dispomos com precisão dos dados referentes ao número de trabalhos contemplados pelo GT 15 entre os anos de 1991 e 1998. Com o auxílio da análise de Ferreira (2001), localizamos mais cinco trabalhos, totalizando, portanto, 29 trabalhos (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 116).

Quadro 3 – Classificação dos temas discutidos no Grupo de Trabalho 15 da ANPEd, no período 1993-2010 (continua)

ANO	AUTOR	TÍTULO
1993	Fernandez	Não informado
	Denise Meirelles de Jesus	Política de Educação Especial: o que pensam os educadores
1994	Júlio Romero Ferreira	Não informado
1996	Monica de Carvalho Magalhães Kassar	Alguns apontamentos sobre a questão integração/segregação do deficiente nas instituições sociais.
1998	Muna Muhammad Odeh	O atendimento educacional para crianças com deficiência no hemisfério sul e a integração não planejada. Implicações para as propostas de integração escolar.
1999	Ana Maria A. Leite Helena Ponce Maranhão Sandra M. Zákia Lian de Sousa Rosângela Gavioli Prieto	Situação do atendimento aos portadores de necessidades educacionais especiais nos municípios do Rio de Janeiro. A SAPNE como recurso de integração do aluno deficiente mental na rede regular
2000	Theresinha Guimarães Miranda	O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador: uma experiência com pessoas portadoras de deficiência.

Fonte: Reprodução do QUADRO I (GARCIA E MICHELS, 2011, p. 199)

¹ Mais informações a respeito do texto integral BRASIL, 2013 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13673-8-programa-ed-inclusiva-direito-a-iversid-profa-simone-m-pdf/file> Acesso: 27 dez. 2017.

² Como já vimos em outros momentos desta revisão.

³ Kassar (2014, p. 217) nos apresentou uma carga horária de 20 horas anuais concentradas em uma semana na formação de ação de multiplicadores no Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

Quadro 03 – Classificação dos temas discutidos no Grupo de Trabalho 15 da ANPED, no período 1993-2010 (continuação)

ANO	AUTOR	TÍTULO
2001	Shirley Silva	Exclusão do público, inclusão do privado: a terceirização dos serviços na Educação Especial
	Rosalba Maria Cardoso Garcia	A proposta de expansão da Educação Profissional: uma questão de integração?
2002	Márcia Lise Lunardi	Medicalização, Reabilitação, Normalização: Uma Política de Educação Especial
	Paulo Ricardo Ross	Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da Educação Especial inclusiva
2003	Shirley Silva	Diversidade e exclusão: a sensibilidade de quem as vive.
	Lisete Regina Gomes Arelaro	Construindo alternativas de políticas de inclusão
	Maria Francisca de S. Carvalho Bites	A política de inclusão escolar: dados de uma pesquisa
2004	Rosalba Maria Cardoso Garcia	Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de Educação Especial no Brasil.
	Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira	Políticas públicas contemporâneas para a Educação Especial: inclusão ou exclusão?
	Cláudia Tavares do Amaral	
	Rosângela Gavioli Prieto	Educação Especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular
	Sandra Maria Zákia Lian Sousa, Milena Cintra Silva	
2005	Dulce Barros de Almeida	Da Educação Especial à Educação Inclusiva? A proposta de “inclusão escolar” da rede estadual de Goiás no município de Goiânia
	Rosalba Maria Cardoso Garcia	Formas organizativas do trabalho pedagógico na política educacional brasileira para a Educação Especial
	Adriana Lia Frizman de Laplane	Educação x necessidades especiais: uma questão política e discursiva
	Ronice Müller de Quadros	A escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” criar: estudo de caso do estado de Santa Catarina
2007	Claudio Roberto Baptista	Movimentos, expectativas e tendências: inclusão escolar no ensino municipal de Porto Alegre.
	Ana Carolina Christofari	
	Simone Girardi Andrade	
2008	Katia Regina Moreno Caiado	Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo
	Adriana Lia Frizman de Laplane	
2009	Sandra Freitas de Souza	Políticas para a inclusão: ênfase na formação de docentes
	Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira	
	Francéli Brizolla	Implementação de políticas públicas de inclusão escolar: a matriz cognitiva como ferramenta de acompanhamento do processo
	Silvia Márcia Ferreira Meletti	A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino no município de Londrina
2010	Marilda Moraes Garcia Bruno	A política pública de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas
	Ana Dorziat	O profissional da inclusão escolar em foco
	Silvia Márcia Ferreira Meletti	Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006)
	José Geraldo Silveira Bueno	

Fonte: Reprodução do QUADRO I (GARCIA E MICHELS, 2011, p. 199)

Esse quadro nos mostra que, no período apresentado, temos apenas um artigo sobre política de formação de professores. Garcia e Michels (2011, p. 119) ressaltaram, inclusive, a inexpressividade da produção de artigos relacionados às políticas curriculares.

Abordaremos, agora, através do 8º artigo do quadro I de Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) *A Formação do professor olhada no/pelo GT 15 – Educação especial da ANPEd: desvelando pistas*¹. Os autores optaram por analisar trabalhos apresentados de 2000 a 2010 no GT 15 – Educação Especial, disponíveis no site da (ANPEd)². O artigo trata especificamente das diversas modalidades de formação de professores apresentadas e discutidas no Grupo da Educação Especial. As autoras buscam a tendência para formação de professores/Educação especial na década de 2000. Nesse estudo buscou-se aqueles textos cujo objeto central foi a formação do professor, em sua interface com a Educação Especial. Nesta perspectiva identificamos 14 trabalhos” (JESUS; BARRETO; GONÇALVES (2011, p. 78).

Os autores organizaram os trabalhos em quatro temáticas a partir de um levantamento ano a ano de 2000 a 2010:

Formação continuada do professor, formação inicial do professor, avaliação de programas de formação do professor de Educação Especial, e análise do estado da arte sobre a temática em eventos da área (JESUS, BARRETO e GONÇALVES, 2011, p. 79).

Quadro 04 - Distribuição por eixo e ano dos trabalhos apresentados de 2000 a 2010 no GT 15 – Educação Especial, disponíveis no site da (ANPEd)³:

	Análise do Estado da arte	Formação Inicial	Formação Continuada	Avaliação de programas de formação
2000		01	01	
2001				
2002	01			01
2003		01		
2004				
2005		02		
2006				
2007			01	01
2008			01	01
2009	01			01
2010				01

Fonte: JESUS, BARRETO e GONÇALVES (2011, p. 79)

¹ Mais informações a respeito do texto integral de (JESUS, BARRETO e GONÇALVES, 2011) podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/07.pdf> Acesso: 03 ago. 2015.

² Maiores informações a respeito da ANPEd podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www.anped.org.br/>

³ Apesar de os autores apresentarem 14 trabalhos, no quadro organizado apresentam apenas 13 trabalhos distribuídos de acordo com cada categoria. O quadro foi copiado de forma invertida, por uma questão estética.

Como podemos ver, os quatro eixos identificados pelos autores estão distribuídos no período de 2000-2010 da seguinte forma: nos cinco primeiros anos houve um predomínio do tema formação de professor – quatro na temática de formação inicial e um em formação continuada, além de um trabalho na categoria Estado da Arte. Nos cinco anos seguintes há um predomínio dos trabalhos sobre a avaliação de programas de formação, um sobre estado de arte, dois sobre formação continuada e nenhum sobre formação inicial (JESUS, BARRETO e GONÇALVES, 2011).

Para uma “média de 12 trabalhos apresentados por GT no período 2000-2010, estima-se que 131 foram socializados, e, portanto, os trabalhos na área da formação do professor constituíram 10,70% do total” (2011, p. 80). Os autores desta forma identificam duas tensões:

A primeira tensão reveste-se do seguinte questionamento: Qual(is) o(s) movimento(s) que fazem o desaparecimento dos trabalhos sobre o eixo formação inicial e o crescente número no eixo avaliação de programas de formação de professores? A segunda tensão diz respeito ao percentual médio de trabalhos sobre o tema (10,70%), visto que André (2011) encontra que em 2007, 22% dos trabalhos da área da educação versavam sobre o tema formação de professores. Tal dado nos diz que estamos investigando pouco sobre o tema? Ou que tal tema é pouco visibilizado no GT 15 da ANPEd? (JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 80).

Apresentaremos, a seguir, os eixos organizados por (JESUS, BARRETO e GONÇALVES, 2011) bem como os estudos discutidos em cada uma delas, a saber o Primeiro Eixo - Estado da Arte, sendo o 1º Estudo deste eixo apresentado por Jesus, Barreto e Gonçalves (2011, p. 80) foi o de Ferreira (2002)¹. Ferreira (2002) “realizou a trajetória do GT desde 1991 até 2001, buscando, dentre outras contribuições, caracterizar os trabalhos, comunicações e pôsteres apresentados (modalidades existentes à época)” (JESUS, BARRETO e GONÇALVES, 2011, p. 80). Para Jesus, Barreto e Gonçalves (2011, p. 80) Ferreira (2002) evidenciou que:

[...] avaliação dos programas de formação profissional da área, compareceu em várias comunicações nos anos iniciais do GT, com destaque para cursos de especialização, formações continuadas, graduações em Pedagogia e em Educação Física (JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 80).

¹ Mais informações a respeito do texto integral de FERREIRA, J. R (2002) *O GT educação especial: análise da trajetória e da produção apresentada (1991 – 2001)*¹ podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400011> Acesso: 27 dez. 2017.

Este estudo tratou de forma indireta da formação de professores já que o foco foi a trajetória do GT 15 no âmbito geral. O 2º Estudo do 1º eixo, apresentado por Jesus, Barreto e Gonçalves (2011, p. 80) foi o de POSSA, L. B.; NAUJORKS, M. I. (2009)¹. O artigo em questão tratou especificamente da formação de professores na área da Educação Especial. Possa e Naujorks (2009) utilizaram para o seu estudo 54 produções, organizadas em cinco grupos:

[...] formação inicial de professores de Educação Especial; formação continuada; formação inicial e continuada, sem estabelecer diferenças entre os níveis; discursos/ representações/ concepções dos docentes em relação ao aluno com deficiência; experiências de professores e estagiários com alunos deficientes (JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 81).

De acordo com (JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011) Possa e Naujorks (2009, p.1) tomaram como foco “o questionamento sobre o que seria a formação em Educação Especial, ou melhor, a formação de um professor de Educação Especial” através de três questões aglutinadoras:

[...] que conhecimentos estão sendo produzidos a esse respeito? O que significa a perspectiva assumida pelo Ministério da Educação para a discussão da formação de professores em educação especial? De quais identidades profissionais docentes estamos falando?” (POSSA, NAUJORKS, 2009, p. 3 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 81).

As questões propostas são importantes e pertinentes, mas, de acordo com Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) os artigos analisados não obtiveram respostas às questões propostas:

Segundo as autoras perpassa a ideia de que se o professor aprender na formação alguns ajustes à realidade existente, será possível corrigir e adaptar este sujeito à escola. Concluem, tentativamente, que os resultados das pesquisas analisadas não ampliam a discussão em torno da formação de um professor para a Educação Especial (JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 81 *apud* POSSA, NAUJORKS, 2009).

Para Kassir (2014), longe de resolver a questão da formação, Possa e Naujorks (2009) parecem sugerir que não há necessidade de uma formação específica para o atendimento das necessidades educacionais especiais.

¹ Mais informações a respeito do texto integral de POSSA, L. B.; NAUJORKS, M. I. *Formação de professores em educação especial: os discursos produzidos em textos científicos* podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5759--Int.pdf> Acesso: 03 ago. 2015.

Notemos, agora, o Segundo Eixo - Formação Inicial: constituído por quatro trabalhos apresentados no GT 15 nos anos de 2000, 2003 e 2005 a respeito da formação inicial em instituições formadoras diferentes (Jesus, Barreto e Gonçalves 2011, pp. 81-83). O 1º estudo deste eixo de formação inicial foi produzido por Jesus (2000 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 81)¹. A autora do estudo nos apresentou a proposta de “formação inicial pelo/no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial” (p.81) (NEESP):

Tratava-se de uma “proposta alternativa de formação a partir do próprio cotidiano” vivido nesse espaço universitário, ou seja, uma formação à parte do currículo formal, com abordagem transdisciplinar, envolvendo alunos dos cursos de Pedagogia, Psicologia, Artes e outras licenciaturas com menor frequência (JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 81).

O estudo apresentado ocorreu em um momento posterior à formação, tendo sido desenvolvido com um grupo de ex-estagiários no NEESP. Assim:

[...] o estudo buscou entender a construção do saber-fazer daqueles estudantes na área de Educação Especial. A percepção do olhar dos protagonistas para as possibilidades de aprendizagem revelaram como considerações principais: o núcleo se constituiu em espaço de formação profissional e pessoal com ênfase na potência da autonomia, sendo encorajados a construir a própria prática, o que os diferenciou dos colegas que não tiveram experiências semelhantes de formação. Houve uma forte presença da pesquisa-ação com tônica na formação-intervenção, que enfatizou trocas de experiências e conhecimentos teóricos, a grupalidade, a busca por mudanças e assumiu a proposta de “formar formando-se” (JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 82).

É importante ressaltar aqui que a possibilidade de formação para a Educação Especial não aconteceu com todos os alunos, o que evidencia uma questão importante na formação de professores para: o fato de a mesma ser oferecida, provavelmente neste caso também, somente para aqueles alunos interessados na área.

O 2º estudo do eixo formação inicial (SANTIAGO, 2005)² foi realizado nos cursos de Pedagogia das Instituições Federais de Ensino Superiores (IFES) mineiras. Este estudo teve como objetivo desvelar o discurso acerca do atendimento à clientela

¹ Mais informações a respeito do texto integral de (JESUS, 2000) *Construindo uma prática de formação inicial em educação especial* podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1507p.PDF> Acesso: 27 dez. 2017.

² Mais informações a respeito do texto integral de SANTIAGO, 2003 *O Discurso da diversidade no processo de formação de professores nas IFES mineiras* podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico:

com deficiência (SANTIAGO, 2003, p. 6 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 81):

Os resultados do referido estudo apontam para a necessidade de os cursos de Pedagogia promoverem a formação de professores contemplando a diversidade, evidenciando o silenciamento de tal discussão à época. Os cursos ofereciam em alguns casos a disciplina Educação Especial em caráter opcional e “não promoviam uma discussão sistemática sobre o processo de inclusão” (SANTIAGO, 2003, p.6 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 82).

As autoras do presente artigo esclarecem que os professores das IFES mineiras defendiam que deveriam ter pelo menos uma disciplina Educação Especial, de caráter opcional, sem “promover uma discussão sistemática sobre o processo de inclusão” (SANTIAGO, 2003, p. 6 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 82). Outra questão destacada por Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) é que, os professores das IFES “valorizavam [...] a formação para si e para os alunos em outras esferas, tais como seminários, congressos e palestra”. Para Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) Santiago (2003) “chama a atenção para pesquisas voltadas para a compreensão do que seja educação para todos” (SANTIAGO, 2003, p.6 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 82).

O 3º estudo do eixo formação inicial de Michels (2005 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 82)¹ analisou o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (1998-2001), habilitação de Educação Especial. Ao contrário dos dois estudos anteriores, o presente estudo tratou da habilitação de Educação Especial, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no período de 1998 a 2001. De acordo com Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) a autora do estudo (2005, p. 1) buscava expressar:

[...] ambiguidades que perpassam a formação docente no país, assim como a reiteração da perspectiva médico-psicológica, marca constitutiva desta área em foco (MICHELS, 2005, p.1 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 82).

¹ Mais informações a respeito do texto integral de MICHELS (2005), *Ambiguidades estruturais e reiteração do modelo médico-psicológico*, podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: www.28reuniao.anped.org.br/textos/gt15247int.rtf Acesso: 03 ago. 2015.

Os dados da pesquisa foram baseados “nos currículos das habilitações e suas organizações estruturais” (JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 83). A partir desta análise, os autores concluíram que:

[...] o modelo médico-psicológico continuava, naquele momento, constituindo a base da formação em Educação Especial, o que pode ser percebido pela análise das disciplinas e suas ementas. Era reiterada a base biológica da compreensão da deficiência, o que retirava da “educação a compreensão da deficiência e da própria ação pedagógica como fato social” (MICHELS, 2005, p.17 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 83).

Um curso de Educação Especial que prioriza a base biológica para a compreensão da deficiência em detrimento a ação pedagógica, como os autores já destacaram, parece colocar na responsabilidade do aluno as suas possibilidades de sucesso ou fracasso, minimizando o papel da instituição escolar e dos professores na sua educação e aprendizagem.

Por sua vez, o 4º estudo eixo formação inicial apresentado por Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) foi realizado por Almeida (2005 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 83)¹. Este estudo objetivava a formação de professores em quatro instituições de ensino superior no Mato Grosso do Sul (ALMEIDA, 2005 *apud* JESUS, BARRETO E GONÇALVES 2011):

A autora trabalha a partir de três categorias principais: educação superior, Educação Especial e inclusão. Tomou como foco de análise as “grades curriculares” dos cursos de licenciaturas, visando identificar o oferecimento de disciplina de Educação Especial e se os planos das disciplinas indicavam uma perspectiva inclusiva. A análise preliminar evidenciou que as disciplinas estão presentes nos cursos de Pedagogia e Normal Superior (JESUS, BARRETO E GONÇALVES 2011, p. 83).

Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) citam as observações da autora a respeito dos resultados obtidos:

[...] é observada a discussão das políticas públicas e dos conceitos que envolvem a educação especial, entretanto, cada instituição é promotora de olhares diversos sobre como a educação especial se configura na realidade brasileira. Diferentes prismas são desenvolvidos e apresentados a alunos dos cursos de Pedagogia e Normal Superior. Os demais cursos de licenciatura não oferecem aos seus alunos disciplinas que abarquem essa temática (ALMEIDA, 2005, p. 14 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 83).

¹ Mais informações a respeito do texto integral de ALMEIDA (2005) *Universidade, educação especial e formação de professores* podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: www.28reuniao.anped.org.br/textos/gt15770int.rtf Acesso: 27 dez. 2017.

De acordo com Jesus, Barreto e Gonçalves (2011), a autora do artigo “aponta para a lacuna existente na formação de professores de áreas específicas de conhecimento e sinaliza para o fato de a universidade estar se afastando de seu compromisso com a escola pública e com a educação para todos” (2011, p. 83).

Jesus, Barreto e Gonçalves (2011, pp. 84) concluem a respeito formação inicial:

Parece-nos que a perspectiva da discussão sobre a aprendizagem da docência comparece pouco e quando o faz não está ligado à estrutura formal do curso, mas disponível a um grupo de alunos interessados no tema, na abordagem ou na dinâmica de pesquisa, mas não para todos os alunos (JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 84).

A oferta das disciplinas relacionadas à educação especial como disciplina de forma optativa ou através de seminários, congressos e palestras tira das instituições formativas a responsabilidade de formar professores especializados e/ou inclusivos colocando a escolha na responsabilidade dos alunos, futuros professores. Contraditoriamente, a proposta de inclusão dos alunos com deficiência na escola regular vigente no país, não dá opção aos professores de receber ou não alunos com deficiência em suas classes.

A propósito da conclusão as autoras Jesus, Barreto e Gonçalves (2011), em que questionam se “Há um saber-fazer próprio na área de Educação Especial, constitutivo da aprendizagem de docência como foco formação do professor”? (JESUS, BARRETO e GONÇALVES, 2011, p. 84), citaram, para essa questão, Santos (2007): “Com certeza tal *questão forte* tem merecido respostas, ainda fracas, do GT 15 da ANPED” (JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 84).

Já Terceiro Eixo - Formação Continuada foi constituído por três trabalhos, aqui organizados em ordem cronológica, como se seguem. O 1º estudo deste eixo de autoria de Andrade, Baptista e Müller (2000 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 83)¹ se propôs “a estabelecer uma investigação/formação como projeto de colaboração universidade/secretaria municipal” (p. 83). Tinham como objetivo:

[...] reduzir as dificuldades associadas à integração de alunos com necessidades educativas especiais no ensino comum, qualificar os professores para o atendimento às diferenças e investigar possibilidades de desenvolvimento futuro de mecanismos de apoio às classes docentes que vivenciam o cotidiano da educação inclusiva (ANDRADE; BAPTISTA;

¹ Mais informações a respeito do texto integral de Andrade, Baptista e Müller (2000), *As diferenças vão à escola...Interatividade, individualização e a formação de professores*, podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1526t.PDF> Acesso: 27 dez. 2017.

MÜLLER, 2000, p. 5-6 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 83).

O estudo desenvolveu-se como “formação em serviço” com um “grupo de 21 professores de ensino comum e quatro docentes em formação com Educação Especial (professores de apoio itinerantes) (p. 84). A metodologia utilizada é chamada de “formação interativa individualizada e se constitui em modalidade à distância com momentos presenciais e não-presenciais. Toma como foco a ação de mediadores junto aos professores e inclui a elaboração de materiais e a preparação de tutores” (JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 84). De acordo com Jesus, Barreto e Gonçalves (2011):

[...] Suas principais contribuições disseram respeito a: ser um projeto inserido em um projeto político pedagógico mais amplo do município; favoreceu a emergência de postura reflexiva por parte dos integrantes, que permitiu emergir dúvidas, enfrentamento coletivo aos desafios, planejamento integrado, novas/ outras concepções de planejamento e avaliação. Para além, questionamentos mais amplos sobre a existência de apoio suficiente às escolas, tendo em vista uma proposta inclusiva, bem como o reconhecimento que em espaços diferenciados diferentes formas de adesão à formação continuada sejam assumidas (JESUS, BARRETO e GONÇALVES, 2011, pp. 84-85).

Esta proposta se diferencia então das anteriores por estar inserida em um projeto político pedagógico municipal. A questão da modalidade à distância com momentos presenciais e não presenciais, largamente utilizada na preparação de grande número de professores foi utilizado aqui, com um pequeno número de professores.

O 2º estudo do eixo educação continuada (CRUZ, 2007)¹ objetivava:

[...] analisar as implicações de um programa de formação continuada na intervenção pedagógica de professores de Educação Física inseridos em ambientes escolares inclusivos (CRUZ, 2007, p. 5 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES, 2011, p. 85).

De acordo com Jesus, Barreto e Gonçalves (2011), o grupo de participantes deste estudo constituiu-se de 16 professores de Educação física da rede pública municipal que atendiam alunos com algum tipo de deficiência em ambiente inclusivo ou em classe especial. Assim, cinco aulas de Educação Física ministradas pelos integrantes

¹ Mais informações a respeito do texto integral de CRUZ (2007), *Formação continuada em ambientes escolares inclusivos: foco nos professores de educação física*, podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2827> Acesso: 27 dez. 2017.

do grupo onde haviam alunos com deficiência incluídos foram registradas em fitas (CRUZ, 2007 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES, 2011)

A questão que permaneceu neste estudo em relação aos anteriores é o fato de que, assim como na formação inicial, a formação em Educação Especial foi realizada por um grupo de professores. Este fato parece confirmar que não foi oferecida para todos, sugerindo, mais uma vez, que a responsabilidade pela formação seja uma escolha do professor. A questão então é: aqueles professores que não optaram pela formação em educação especial não receberão alunos com deficiência? Eis uma reflexão.

O 3º estudo do eixo formação continuada é de Paiva e Barbosa (2008 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 85)¹ que teve como objetivo:

[...] a análise da formação continuada de um grupo de docentes que atuam com alunos incluídos em sala de aula comum, sendo 22 professores e dois coordenadores pedagógicos. A pesquisa usou a base teórica de Henri Walton, compreendendo dois momentos: plano de intervenção intitulado “Psicomotricidade e Inclusão: possibilidades de um encontro” e, no segundo momento, observação direta e entrevista com professores que participavam do plano de intervenção (PAIVA e BARBOSA. 2008 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 85).

Podemos constatar que este estudo traz uma novidade em relação aos estudos anteriores, que é a preocupação dos docentes como “pessoas”, como constatamos na conclusão dos autores:

[...] afloram pontos norteadores que se apresentam como desafios para a pesquisa e a prática pedagógica em tempos de inclusão, e não como proposta formal de intervenção em formação docente [...]. Os docentes permitiram-se, como pessoas, a observar seu próprio movimento, suas potencialidades e acionaram mecanismos de autoconhecimento durante as atividades psicomotoras e de estudos teóricos. (sic) em processo constante de formação pessoal/profissional (PAIVA; BARBOSA, 2008, p. 16-17 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 85).

Uma proposta formativa que se proponha a ativar “mecanismos de autoconhecimento” nos parece uma proposta inovadora, principalmente por utilizar como um dos veículos as atividades motoras: quanto maior a vivência do professor no seu próprio aprendizado, maior será a sua capacidade de aprender.

Em questão, o Quarto Eixo – Avaliação de Programas de Formação, identificado por Jesus, Barreto e Gonçalves (2011, p. 86), trata da “avaliação de Programas mais amplos destinados à formação de professores de Educação Especial”. Para as autoras o

¹ Este estudo não constou das referências bibliográficas das autoras do artigo.

fato de quatro em cinco estudos terem sido produzidos a partir de 2005 constituiu “possivelmente em uma tendência recente de produção no GT Educação Especial” (JESUS, BARRETO e GONÇALVES, 2011, p. 86).

O 1º estudo deste eixo, de autoria de Martins (2003 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 86)¹, analisa “um projeto local² elaborado no espaço da universidade e realizado no contexto escolar”:

Participaram do estudo sete professoras de alunos com deficiência mental severa e/ou múltipla do ensino infantil. Situações de ensino entre professores e alunos foram filmadas e, a partir de um protocolo de competências, foram avaliadas. Os resultados evidenciaram dificuldades nos desempenhos em relação ao ensino de habilidades básicas de planejamento. As análises após a condução do programa de formação atestam, na opinião da autora, a necessidade de desenvolver formação específica para construir as competências necessárias (MARTINS, 2003 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 86).

Como vimos na citação anterior, este estudo evidencia uma questão importante para a elaboração desta tese de doutorado: a Educação Especial exige uma formação específica para construção das competências necessárias para o atendimento das necessidades especiais das pessoas com deficiência. Estas especificidades devem estar presentes tanto na formação inicial quanto continuada.

O 2º estudo do eixo avaliação de programas de formação foi realizado por Machado (2007 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 87)³, e trata do projeto “*Educar na Diversidade* do Governo Federal, focalizando a discussão acerca das representações sobre a surdez e os surdos” (JESUS, BARRETO e GONÇALVES, 2011, p. 87). Assim Jesus, Barreto e Gonçalves, (2011) citando Machado (2007) analisaram que:

O Projeto *Educar na Diversidade*, enquanto subsídio teórico-prático para a formação inicial, contínua e autoformação de professores para a inclusão, produz sentidos sobre o estudante surdo, constituindo sua identidade. É por isso que, muito mais do que subsidiar professores na identificação dos alunos e no planejamento didático que respondam às suas necessidades, os processos

¹ Mais informações a respeito do texto integral de MARTINS (2003) *Avaliação de um programa de formação continuada para professoras de alunos severamente prejudicados* podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www.26reuniao.anped.org.br/trabalhos/morganafamartins.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

² Este projeto foi desenvolvido com “sete professoras de alunos com deficiência mental severa e/ou múltipla do Ensino Infantil de uma escola especial da cidade de São Carlos” (MARTINS, 2003, p. 5).

³ Mais informações a respeito do texto integral de MACHADO (2007) *Formação docente e educação de surdos: uma análise dos discursos da diversidade* podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-3036--Int.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

de formação produzem estes alunos. A partir do mapeamento discursivo realizado neste trabalho, pôde-se analisar a reincidência dos enunciados da inclusão escolar e a demarcação da escola regular como o local adequado para a educação dos surdos. Dessa forma, tramam-se significados que narram o surdo como sujeito educacional diverso, usuário da língua de sinais como suporte para acessar o currículo da escola regular (MACHADO, 2007, p.14 apud JESUS, BARRETO e GONÇALVES, 2011, p. 87).

Este estudo aponta uma tendência identificada por Ferreira e Bueno (2011) de que, no segundo quinquênio da década de 2000, houve um aumento no número de estudos relacionados à surdez e ao aluno surdo em oposição ao primeiro quinquênio quando a tônica recaía sobre as pessoas com deficiência mental.

O 3º estudo do eixo Avaliação de Programas de Formação Caiado e Laplane (2008)¹ “analisam o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, a partir da visão de gestores de um município-pólo” (JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 85). Os autores do presente artigo destacaram as seguintes conclusões de Caiado e Laplane (2008 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 87):

Insuficiência de financiamento que faça frente ao escopo de abrangência da ação, acompanhada de falta de autonomia na gestão da verba; Tensão quanto aos *lôcus* e o tipo de atendimento ao aluno com deficiência, o que desvela a relação público – privado e a história da educação especial no país; Valorização de experiências vividas nas instituições nos Seminários de formação praticados pela SEESP-MEC, tendo em vista a formação de gestores, quando a proposta é o trabalho pedagógico na escola regular, conflitos e tensões de várias ordens nos discursos que aparecem nos textos sobre a inclusão. As autoras destacam aparentes inconsistências entre algumas diretrizes e ações (CAIADO; LAPLANE, 2008, p.14 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES, 2011, p. 87).

Apesar de os autores do presente artigo não apresentarem maiores detalhes sobre as conclusões a respeito da formação de professores, trazem uma questão importante no que diz respeito ao local do atendimento – uma escola especial, uma clínica ou uma escola regular – cada uma destas instituições parece demandar profissionais diferentes. Outra questão é a relação pública X privada. É compreensível, então, que os textos sobre inclusão evidenciassem os conflitos e tensões em relação onde e como as pessoas com deficiência deveriam ser educadas.

O local de oferecimento de atendimento educacional também é objeto de divergência. Alguns especialistas afirmam veementemente que a classe comum é o único espaço aceitável para educar a todos os alunos. Outros,

¹ Mais informações a respeito do texto integral de CAIADO; LAPLANE (2008) *Programa educação inclusiva: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município-pólo* podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n2/a06v35n2.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

entretanto, levando em consideração as características dos sistemas de ensino, advogam pela criação de alternativas ao espaço da classe comum (CAIADO; LAPLANE, 2008, p. 313 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES, 2011, p. 87).

No 4º estudo do eixo avaliação de programas de formação, os autores Lunardi-Lazzarin e Machado (2009)¹ se propuseram “a problematizar os enunciados da inclusão no campo da formação de professores, aqui tomada como dispositivo de governamentalidade dos sujeitos-docentes” (JESUS, BARRETO E GONÇALVES, 2011, p. 88). A fonte para a construção deste trabalho foi a política de formação de professores no contexto da inclusão proposta pelo Projeto Educar na Diversidade (LUNARDI-LAZZARIN e MACHADO 2009 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES, 2011, p. 87). De acordo com Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) as autoras do estudo destacaram que:

É nesse contexto que a ideia da diversidade aparece como condição de possibilidade para a emergência do professor polivalente, constituindo-se como um regime de verdade para os processos de formação docente [...] Ao explicar o movimento da formação docente na lógica inclusiva como dispositivo que produz e governa o professor, este estudo pretende contribuir para o entendimento de como os conjuntos discursivos que cruzam essa política de formação de professores geram significados e interpretações que demarcam o *status* profissional dos sujeitos docentes, relacionando a funcionalidade desse jogo com o projeto econômico global (LUNARDI-LAZZARIN; MACHADO, 2009, p.11 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES, 2011, p. 87).

Podemos destacar, aqui, duas questões que nos parecem importantes quando tratamos da formação de um professor para a educação inclusiva: a necessidade de formar um professor polivalente, que supostamente estaria preparado para atender as necessidades de todos os alunos. Outra questão apenas insinuada é a relação entre a proposta de inclusão e a economia global.

O 5º estudo do eixo avaliação de programas de formação de autoria de LEODORO (2010)² busca as “representações da Educação Especial a partir da análise do programa de formação continuada, Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”

¹ Mais informações a respeito do texto integral de Lunardi-Lazzarin e Machado (2009) *Polivalentes, generalistas e tolerantes: formando professores na lógica inclusiva* podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5418--Int.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

² Mais informações a respeito do texto integral de (LEODORO, 2010) *Representações da educação especial: análise de um programa de formação continuada* podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico:

(LEODORO, 2010 *apud* JESUS; BARRETO E GONÇALVES, 2011, p. 88). De acordo com Jesus, Barreto e Gonçalves (2011, p. 88) Leodoro (2010):

A autora informa que a totalidade dos municípios brasileiros é abrangida por tal Programa. No estudo é utilizada a análise documental e os materiais selecionados foram: “Referenciais para a construção dos sistemas educacionais inclusivos” e o “Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientação pedagógica”.

“As representações sociais no discurso dos textos analisados apresentam um ponto comum: a caracterização, por afirmação ou por omissão, da educação especial, seus profissionais e seus serviços, como segregatória e inadequada. O fato de um material editado e distribuído pela própria Secretaria de Educação Especial represente a educação especial dessa forma aponta para uma perspectiva de ruptura para com os envolvidos na educação especial tal como se apresenta” (LEODORO, 2010, p.11 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 88).

O estudo das representações sociais indicou contradições em relação à proposta de inclusão escolar da pessoa com deficiência. De acordo com a autora do estudo, o discurso que deveria ser inclusivo denota segregação. Nesta perspectiva, talvez possamos inferir que este discurso subjacente de segregação explique as dificuldades encontradas para, efetivamente, colocarmos em prática a inclusão.

Ainda de acordo com os estudos já realizados a respeito da Educação Emendativa/ Educação Especial e sua relação com a formação de professores para esta área, Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) apresentam a mais importante conclusão de Leodoro (2010, p. 12):

[...] a educação especial se configura como recurso à inclusão escolar, e não como antagonista, e os serviços e suportes especializados devem gradualmente ser unificados com o ensino regular (LEODORO, 2010, p.12 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES, 2011, p. 87).

Compreendemos, desta forma, que os conhecimentos acumulados pelas instituições escolares de educação especial não devem ser eliminados, mas incorporados pelos professores da escola regular.

Destacaremos algumas conclusões de Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) a respeito deste eixo que trata da avaliação de programas de formação, cuja conclusão é iniciada com a ênfase no protagonismo do Projeto Educação Inclusiva:

As autoras dos cinco estudos parecem unânimes em apontar para a abrangência do projeto no país e simultaneamente evidenciar suas ambiguidades e/ou inconsistências teóricas e estruturais. É perguntada a relação entre o discurso oficial e as práticas no cotidiano de formação, considerando o projeto. Além, os estudiosos estão preocupados com as “produções discursivas” que se constituem a partir dos enunciados dos

fascículos, constituindo sujeitos- alunos e sujeitos-professores. Outra questão gerada no conjunto dos estudos é a significação da relação entre “Educação Especial” e “inclusão escolar” (JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 88).

Estabelecer a relação entre Educação Especial, escola regular e inclusão escolar parece ser a questão fundamental para compreendermos, melhor dizendo, realizarmos a formação de professores de forma que possa efetivamente educar as pessoas com deficiência, já que parece haver uma grave discrepância entre as formações do professor para a educação regular e os professores para a educação das pessoas com deficiência.

Os autores do presente artigo concluem ainda que “uma das tarefas do GT 15 poderá ser constituir um corpus de conhecimento sobre “a aprendizagem da docência” na formação inicial, o que inclui questionar a possibilidade mesma de tal tensão” (JESUS, BARRETO e GONÇALVES, 2011, p. 89).

No 9º texto do quadro I, Kassir, (2011) em *Educação especial na perspectiva da educação especial inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional*¹ tratou de forma única da formação de professores para a educação especial, evidenciando alguns aspectos que nos parecem importantes. Assim como outros autores que já vimos até aqui, revisou os principais acontecimentos que marcaram a constituição das políticas públicas na área da educação especial:

Apresenta um breve histórico a respeito das diretrizes educacionais baseadas na separação de alunos, que sustentaram a educação especial no Brasil desde sua implantação até a adoção de uma política de matrículas em massa de crianças com ou sem deficiências nas escolas públicas. Discute as condições de implantação da proposta do Governo Federal de um “sistema educacional inclusivo”, que conta com um suporte de atendimento educacional especializado para complementar e suplementar a educação escolar (KASSAR, 2011, p. 61).

Apesar de considerarmos a relevância da revisão da história da educação especial no Brasil neste artigo de Kassir (2011), acreditamos que já abordamos todos os aspectos mais relevantes desta história. Desta forma, focaremos a sua recente parte.

De acordo com Kassir (2011, p. 70), o movimento de *Educação Para Todos*, desencadeado mundialmente a partir do final da década de 1980, “atingiu, de certa forma, as pessoas com deficiência”. Destacou, no entanto, que “as propostas direcionadas a população têm também alguns elementos específicos” (KASSAR, 2011,

¹Mais informações a respeito do texto integral de *Política de educação inclusiva* podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000300005&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso: 27 dez. 2017.

p. 70). Kassar (2011) nos apresenta, assim, as observações de Ainscow, (1995, p. 18) a respeito das relações da educação especial com a escola regular:

[...] é necessário introduzir mudanças tanto nas escolas especiais como nas regulares [...]. Há muitas indicações de que em um número elevado de países de todo o mundo a integração é um elemento central na organização da educação especial [...]. Esse projeto parece adequado para os países do Terceiro Mundo, dada a magnitude das necessidades e as inevitáveis limitações de recursos disponíveis (AINSCOW, 1995, p. 18 *apud* KASSAR, 2011 p. 70).

Kassar (2011, p. 71) nos apontou que um dos fatores para encaminhar as crianças com deficiência para as escolas regulares é o alto custo com a manutenção das instituições especializadas. Desta maneira, “dois anos mais tarde, a LDB/96 foi promulgada, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente a todas as crianças” (KASSAR, 2011, p. 71). Iniciou-se, assim, a construção um discurso de educação inclusiva:

“O termo inclusão está sendo adotado nos Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, com a ideia de dar um passo à frente do que pretendeu a proposta integradora, que não tem servido para dar respostas à diversidade que se origina no seio da comunidade como se havia pretendido...” (GONZALES, 2005, p. 14 *apud* KASSAR, 2011, 71).

Kassar (2011, p. 72) defendeu que a necessidade de consideramos as políticas inclusivas no contexto das políticas sociais das sociedades capitalistas:

Na história do país, a relação estabelecida na legislação entre poder público, instituições privadas e rede de ensino, no que se refere às responsabilidades no atendimento de alunos com deficiências caracterizou-se por uma complementaridade de ações, sem superposição de serviços: os grupos privados, como as Sociedades Pestalozzi e as APAEs, responsabilizaram-se pelo atendimento aos alunos mais comprometidos e as classes especiais públicas atenderam a população menos comprometida (KASSAR, 2011, p. 72).

As mudanças relacionadas aos parâmetros educacionais das pessoas com deficiência iniciaram-se com a implantação da educação inclusiva na década de 2000:

Pressionado por oferecer atendimento aos alunos que possuem deficiências, desde 2003 o Governo Federal opta pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas, acompanhado (ou não) de um atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais (KASSAR, 2011, p. 72).

A política de *Educação Especial* concretizou-se com programas de formação de professores: Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Formação de

Professores para o Atendimento Educacional Especializado “que atente a formação continuada de professores, prioritariamente na modalidade à distância” (KASSAR, 2011, p. 72). De acordo com Kassar, o Programa Educação Inclusiva - Direito à Diversidade:

[...] hoje atinge 5.564 municípios, que corresponde a 100% dos municípios brasileiros. Com esse Programa, o Governo Federal brasileiro se compromete a fomentar a política de construção de “sistemas educacionais inclusivos”, formando educadores num sistema de multiplicadores¹ (KASSAR, 2011, p. 73).

Tanto a inclusão das pessoas com deficiência na escola regular quanto a formação de professores não se fazem de forma simples, mas através de grandes desafios. Kassar (2011, p. 73) nos apresentou os dados do Censo Escolar da Educação Básica que ainda se encontram no site do MEC, na página da Política de Educação Inclusiva²:

Os resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2008 apontam um crescimento significativo nas matrículas da educação especial nas classes comuns do ensino regular. O índice de matriculados passou de 46,8% do total de alunos com deficiência, em 2007, para 54% no ano passado (MEC *apud* KASSAR, 2011, p.73).

Kassar (2011, p. 73) considerou que um dos desafios da Educação Inclusiva foi, justamente, a política proposta ter alcançado seus objetivos. Ilustra esta questão com duas situações vivenciadas por um aluno cego, matriculado em uma escola municipal da rede pública em um município-polo do Programa Educação Inclusiva - Direito à Diversidade. Os dados foram coletados por uma aluna bolsista de iniciação científica (LEIJOTO; KASSAR, 2009):

A professora [na aula de geografia] havia trazido algumas folhas de seda para que as crianças desenhassem os mapas da América do Sul, do Brasil, e do Mato Grosso do Sul, para posteriormente pintá-los e serem colados em seus cadernos. Para o Rodrigo não havia preparado nada. Ele não poderia realizar essa atividade que exige o máximo da visão. Durante a realização das atividades pelos outros alunos, a professora ausentou-se da sala por cerca de 1 hora e meia e voltou com os mapas e o barbante. Nesse espaço de tempo, Rodrigo

¹ Como já vimos em outro momento desta revisão.

² Os dados do Censo Escolar apresentados por Kassar foram acessados na página do MEC no dia 13 de outubro de 2010. Encontramos os mesmos dados em 2018. De acordo ainda com esta página, atualmente temos em classes comuns 375.772 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Mais informações a respeito do texto integral do Censo Escolar da educação Básica podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12345 Acesso: 27 dez. 2017.

ficou sem nenhuma atividade. No retorno, verificou que o barbante que ela trouxe era muito grosso, o que a impedia de contornar o mapa e suas divisões com o material disponível. Por fim, sem sentir (por tato) o mapa e sem receber descrição oral da figura, Rodrigo ficou sem participar da aula de Geografia. (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO, mar. 2009 *apud* KASSAR, 2011, p. 74).

A segunda situação vivenciada por este mesmo aluno, é assim descrita:

[...] quando cheguei nesse dia, Rodrigo ainda estava fora da carteira sem nenhum material para trabalhar, embora no quadro já houvesse atividades do livro didático descritas para serem feitas pelo resto da turma. [...] A professora pega o livro de História de um colega, resume riscando com caneta algumas partes do texto e começa a ditar para que Rodrigo escreva em Braille. No decorrer da aula, Rodrigo começa a reclamar pelo fato de que o texto que a professora havia “riscado” para ele copiar [em Braille] era muito grande, ele estava cansado, sua mão estava doendo de tanto escrever e que a reglete estava ruim. Então ele vai à sala de recurso e troca a reglete. Após a troca, ele continua a escrever e começa a “negociar” com a professora para terminar em sua casa o resto do texto. A professora não concorda e diz para ele copiar todo o texto independente de quantas folhas fossem. Rodrigo, a partir desse momento, se indigna e diz: - “Eu não vou terminar o texto, minha mão está doendo, nem adianta. Ninguém vai me obrigar! [...] Eu não vou ficar aqui me matando, escrevendo, se tem uma máquina aqui. A professora me disse que ia regular [a máquina] e até hoje não fez isso! Eu não vou escrever em Braille no regle¹te! Só se for na máquina!”. Ele cobra o uso da máquina de escrever em Braille que a sala de recurso possui. Por sua reclamação, entende-se que a professora não havia ensinado ele a “mexer” na máquina porque faltava regular. A professora, nesse momento, vai até a coordenação e volta dizendo ao Rodrigo que havia conversado com a coordenadora para a aquisição de uma máquina. Rodrigo responde dizendo que já existe a máquina e a professora da sala de recurso havia falado que iria regular, mas ele mesmo “não havia nem visto a cor dela”. A professora sai novamente, procura a professora da sala de recurso para confirmar a existência da máquina. Nesse momento, a professora viu, na sala, muitos materiais que ela nunca havia visto e, tampouco, em uso na escola. Entre eles, ela citou a bola de futebol com guiso e a própria máquina. Após todos esses acontecimentos e a partir da mobilização que o Rodrigo causou, a professora da sala de recurso afirmou que o Rodrigo irá começar a aprender a escrever na máquina de escrever em Braille no dia seguinte. (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO, abr. 2009 *apud* KASSAR, 2011, p. 75).

Kassar (2011, P. 74) nos forneceu algumas informações significativas a respeito das professoras responsáveis pela educação deste aluno:

Sua professora de sala comum leciona há 15 anos, é graduada em Pedagogia e tem Pós-Graduação em Educação Inclusiva. Participa, quando possível, das formações propostas pelo Programa Educação Inclusiva: Direto à Diversidade, dentre outras oferecidas pelo município. A professora da sala de recursos trabalha há 11 anos em sala de recurso e tem especialização em

¹ REGLETE: Sempre acompanhada da punção, a reglete é um dos primeiros instrumentos criados para a escrita Braille. Ela foi adaptada do próprio criador deste alfabeto usado para que pessoas cegas possam ler e escrever, Louis Braille. Ele usava uma prancha com uma régua que continha as celas do alfabeto para que qualquer letra pudesse ser escrita. Mais informações podem ser acessadas no seguinte endereço: <http://www.civiam.com.br/blog/voce-sabe-o-que-e-reglete/> Acesso: 27 dez. 2017.

Kassar (2011, p. 75) nos explicou que optou por nos apresentar estas duas situações por dois motivos, que apresentarei a seguir:

Escolhemos propositadamente um caso considerado “de sucesso” frente à escola: o aluno de 3º ano (Rodrigo, que é cego) não apresenta problema de interação, é bem acolhido pela turma e é considerado bastante inteligente. Ele frequenta a escola em um período e recebe apoio especializado em sala de recurso em outro turno (KASSAR, 2011, p. 74).

Apesar de pontual e restrito, optamos por apresentar este caso, por acreditar ser, de certa forma, semelhante a situações que encontramos, por todo o país, citados em diversos trabalhos (LACERDA, 2006, 2007; PLETSCHE, 2009; entre outros *apud* KASSAR, 2011, p. 75).

A situação apresentada por KASSAR (2011) é realmente emblemática: as professoras são experientes, com pós-graduação em educação Inclusiva, com formação especializada oferecida pelo MEC. O aluno é inteligente não apresentando qualquer dificuldade de adaptação à escola regular. Podemos então concluir que mesmo que a professora soubesse o que fazer para que o aluno percebesse os contornos do mapa, a professora, aparentemente, não estava preparada para a tarefa. Podemos ainda supor que não havia interação entre a sala de recursos e a sala de aula regular.

Em relação ao programa do governo federal de formação de professores, Kassar (2014), tem uma hipótese que devemos considerar: que a formação vista como especializada tem sido obtida nos cursos de capacitação em serviço dos programas no governo federal, como Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial ou, ainda, Interiorizando Braille ou Interiorizando Libras. Cabe acrescentar, aqui, as características dos programas de formação continuada sobre a educação inclusiva, utilizando, como exemplo, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade que, há dez anos em implantação, já atingiu todos os municípios brasileiros, com cursos de 20 horas anuais (concentradas em uma semana), na forma de ação de multiplicadores. Com essa estrutura, tais programas conseguem registrar um grande número de docentes ou gestores formados (mais de 80 mil até 2012). Percebe-se, ainda, que os programas que atendem a um maior número de professores contemplam temáticas mais gerais. Já os projetos de formação específica (como Libras e Braille) registram público mais restrito (KASSAR, 2014, p. 217).

Os autores do 10º texto do quadro I, Rodrigues e Rodrigues¹ (2011), *Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?*², trata da formação de professores tomando como ponto de partida a avaliação que um grupo de alunos do Mestrado em Educação Especial fizeram do próprio curso:

O objetivo deste estudo foi analisar as respostas de alunos de um curso de especialização em Educação Especial sobre questões específicas relativas à sua formação. Estas questões centraram-se em quatro aspectos: relação teoria-prática, conteúdos, estratégias e impacto do curso na vida profissional (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011, p. 44).

Os autores propõem que vejamos as questões relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência a partir de dois aspectos bastante significativos: o primeiro está relacionado às escolas, percebidas como o palco da reforma que vem do exterior. Para os autores, então as escolas “não sentem a necessidade de mudança ou a urgência da reforma” (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011 p. 43). A segunda questão diz respeito ao próprio professor:

Os professores não podem também ser encarados como “técnicos”, no sentido em que eles não se movimentam numa profissão que exerce uma prática inquestionável, resolvendo através de metodologias claras os problemas que se lhes deparam. A profissão de professor é bem mais complexa e global: na verdade, trata-se de lidar com a gestão de um currículo, o que implica uma multiplicidade de opções e caminhos possíveis (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011, p. 43).

De acordo então com Rodrigues e Rodrigues (2011 p. 44) ser professor é uma profissão de desafio. Citam um estudo clássico desenvolvido por Shulman (1986 *apud* RODRIGUES; RODRIGUES, 2011, p. 44) a respeito das características que determinariam o sucesso da profissão docente: “as capacidades (habilidades, propensões e conhecimento), as ações (atividades, desempenho e comportamento) e os pensamentos

¹ São professores portugueses: David Rodrigues é Professor aposentado da Universidade Técnica de Lisboa e coordenador do Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada; Luzia Lima-Rodrigues Professora Auxiliar do ISEIT: Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada. Coordena a Especialização em Educação Especial da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada.

² Mais informações a respeito do texto de Rodrigues e Rodrigues (2011), *Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?* podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/04.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

(cognição, metacognição¹ e emoções)” (SHULMAN, 1986 *apud* RODRIGUES; RODRIGUES, 2011 p. 44).

A amostra da pesquisa desenvolvida foi composta da seguinte forma:

[...] 35 estudantes recém-formados por um curso de especialização em Educação Especial, que responderam, em Junho de 2008, a um questionário aberto e que tinha como objetivo avaliar algumas dimensões do curso realizado. Destes 35 estudantes, 4 eram do gênero masculino e os restantes do gênero feminino, 29 tinham prática docente de cinco anos no ensino regular, 22 já tinham experiência em Educação Especial, tanto em escolas especiais como em escolas regulares e dois alunos não eram professores (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011, p. 48).

A metodologia utilizada pelos autores, (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011, p. 48) foi um estudo exploratório, descritivo, em que os sujeitos do estudo avaliam-se 4 dimensões dos cursos:

1. Conteúdos (os conteúdos que foram julgados mais marcantes e úteis); **2. Estratégias de Ensino-Aprendizagem** (as estratégias que foram usadas ao longo do curso que foram julgadas mais significativas para a formação); **3. Relação Teoria-Prática** (como foram articulados com a prática os conhecimentos teóricos); e **4. Impacto profissional** (que tipo de experiências foram julgadas mais úteis para a vida profissional como professores de Educação Especial) (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011, p. 48).

Rodrigues e Rodrigues (2011, pp. 50-54) organizaram os resultados da pesquisa de acordo com as dimensões propostas. A primeira dimensão denominada conteúdos foi organizada segundo dois tipos de concepções: a primeira que estabelece que “existe um conjunto específico de conhecimentos e habilidade para trabalhar com crianças *especiais*” (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011, p. 48). A segunda concepção defende que a inclusão não é privilégio dos alunos considerados com deficiência. Os autores citando Florian; Rose (2009) estabelecem que [...] “a formação de professores deveria focalizar-se na melhoria global do ensino e da aprendizagem e, assim, formar os professores para reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos” (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011, p. 50).

Os autores (2011, p. 51) discutem então a importância das duas dimensões, considerando que muito conhecimento já foi produzido, sistematizado e experimentado no campo da Educação Especial. “Seria certamente muito imprudente negligenciar toda

¹ Metacognição: Conhecimento que um indivíduo tem acerca dos próprios processos cognitivos (mentais), sendo capaz de refletir ou entender sobre o estado da sua própria mente (pensamento, compreensão e aprendizado).

esta quantidade e qualidade de experiência e conhecimento”. Alertam, no entanto, que este acervo de conhecimento deve ser utilizado em um “enquadramento de inclusão” (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011, p. 51), visto que este enquadramento pode criar ambientes de efetiva cooperação, já que “tanto os professores das escolas regulares como os professores e técnicos das escolas especiais têm conhecimentos incompletos, mas complementares” (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011, p. 52).

A segunda dimensão avaliação deste estudo trata das estratégias de ensino-aprendizagem introduz uma discussão muito cara a Helena Antipoff:

O conhecimento de um professor sobre, por exemplo, como pode uma determinada disciplina ser ensinada de forma personalizada, é muito diferente se ele tiver tido uma experiência pessoal e bem-sucedida com esta metodologia de ensino. Frequentemente os alunos, depois de estudarem textos sobre a aprendizagem personalizada, perguntam: “como é que se usa este método na prática”? (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011, p. 51).

Assim os autores consideram que os estudos de textos não são suficientes “para que os alunos possam dominar um determinado conteúdo de ensino ou desenvolver uma competência prática/instrumental própria da docência” (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011, p. 52). A pesquisa realizada apontou a importância da “aprendizagem personalizada”

Alguns estudantes da nossa amostra referiram que a experiência mais significativa que tinham tido sobre “aprendizagem personalizada” foi numa dinâmica que aconteceu durante o curso, em que o grupo aprendeu um determinado conteúdo pesquisando em diversas fontes de informação e aprendendo em diferentes grupos (grande grupo de projeto; grupo de nível; trabalho em pares; trabalho individual) (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011, p. 52).

Os autores consideram ainda que para a realização de uma aprendizagem personalizada é necessário conhecer os aprendizes no que diz respeito ao que já sabem, mas é necessário, também, conhecê-los como pessoas (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011, p. 52). Concluem esta dimensão como duas outras questões surgidas na pesquisa: necessidade de incluírem nas experiências de aprendizagem personalizada trabalhos envolvendo trabalhos em grupo, tarefas de diferentes níveis de dificuldades, “gestão de grupos heterogêneos e estratégias de negociação”, e a inserção de experiências “com estratégias ativas e não só de análise e discussão de textos teóricos” (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011, p. 53).

A terceira dimensão, relação teoria-prática, aparece como uma complementação da dimensão anterior. De acordo com os autores, então “ser ensinado através de estratégias, de metodologias, de climas de aprendizagem e de técnicas, em tudo semelhantes às que a profissão vai exigir, é um instrumento eficaz para a formação de professores” (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011, p. 53). Para os sujeitos da pesquisa, os programas de formação de professores são incongruentes na medida em que exigem competências profissionais que efetivamente não oferecem:

Frequentemente, as Escolas Superiores de Educação e as Universidades usam métodos tradicionais (expositivos) de ensino, esperando que os futuros professores, quando assumirem funções docentes, ajam de uma maneira radicalmente diferente daquela em que foram ensinados. Por exemplo, os cursos de formação de professores promovem o trabalho individual, mas, no entanto, esperam que os futuros professores sejam proficientes na utilização de estratégias de trabalho de grupo (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011, p. 53).

Apontam outros exemplos de incongruência: promovem a competição entre os alunos e esperam trabalho cooperativo; propõem leitura de textos de livros e revistas e esperam o uso de estratégias de investigação. Sugerem, desta forma, que os alunos aprendam, usando aquelas estratégias e experiências semelhantes às aquelas que futuramente usarão com seus alunos (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011, p. 53).

A última dimensão, contato com situações práticas, diz respeito à importância das atitudes dos professores. Para os autores, nesse sentido, “é fundamental para a possibilidade e sucesso da Educação Inclusiva que se criem e sustentem expectativas realistas e positivas sobre os alunos com necessidades educativas especiais (NEE)”. Para tanto, é necessário que os futuros educadores entrem em contato com casos de casos de sucesso. Em resumo:

[...] a criação de atitudes positivas encontra-se ligada a três aspectos: 1. Conhecer e discutir casos de “boas práticas” e de sucesso; 2. Estabelecer relações de cooperação com outros elementos de forma a procurar um equilíbrio nas visões sobre o aluno; e 3. Cuidar da formação em serviço para evitar a ancoragem em ideias preconcebidas (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011, p. 57)

Assim, os autores deste estudo consideram que, somente através de cursos de formação que desenvolvam valores Inclusivos, seremos capazes de formar professores de Educação Inclusiva (RODRIGUES; RODRIGUES, 2011, p. 58).

O 11º artigo do quadro I, de autoria de Fonseca-Janes, Silva-Junior e Oliveira (2013) tem como título *Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na UNESP*:

*história e trajetória*¹. Apesar de não tratar diretamente da formação de professores, esclareceu alguns possíveis aspectos da constituição do quadro que temos hoje no que diz respeito aos impasses da formação de professores para a educação especial/inclusiva. Assim:

[...] a extinção das habilitações [...] traz implicações para a formação em áreas importantes do conhecimento pedagógico [...] Aqui destacaremos a questão da Educação Especial, visto que as diretrizes nacionais “simplificam a ideia de uma Educação Inclusiva e esvaziam o papel da Educação Especial no processo de constituição de ambientes adequados para a aprendizagem com êxito de alunos com deficiência” (FONSECA-JANES, SILVA-JUNIOR E OLIVEIRA 2013, p. 994 *apud* Oliveira, 2009, p. 261).

Esta autora reforça as dificuldades encontradas para estabelecer a relação entre a educação inclusiva e a educação especial. Ou dito de outra forma, os limites e/ou as interseções entre estas duas áreas de conhecimento. Em questão, Fonseca-Janes, Silva-Junior e Oliveira (2013, p. 994) confirmaram que Educação Inclusiva e Educação Especial “são domínios de conhecimentos e de atuação que se diferenciam na prática educacional” (2013, p. 994), e complementam:

Vários autores (Giroto; Castro, 2011; Glat; Pletsch, 2010; Mendes, 2009; Michels, 2011; Naujorks; Real; Mohr, 2011; Piccolo, 2009; entre outros) enfatizam a importância da formação na perspectiva inclusiva, mas não deixam de mencionar a necessidade de se pensar na Educação Especial e no trabalho em cooperação entre as áreas, para que realmente se possa atender adequadamente àqueles com necessidades educacionais especiais (FONSECA-JANES, SILVA-JUNIOR E OLIVEIRA 2013, p. 994).

Fonseca-Janes, Silva-Junior e Oliveira (2013) ressaltam ainda que a formação do professor não pode ser desvinculada da formação pedagógica, já que, as diretrizes propostas para a formação em Educação Especial na perspectiva inclusiva, não mencionam e não redefinem a formação que era oferecida pelas habilitações (FONSECA-JANES; SILVA-JUNIOR; OLIVEIRA 2013, p. 1001).

O 12º artigo do quadro I de autoria de Garcia, (2013) intitulado *Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil*² tem como objetivo: “contribuir com as reflexões acerca da formação docente no âmbito das

¹ Mais informações a respeito do texto de Fonseca-Janes, Silva-Junior e Oliveira (2013) *Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na UNESP: história e trajetória*.

Podem ser acessadas através do seguinte endereço eletrônico: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n55/10.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

² Mais informações a respeito do texto integral de GARCIA (2013) podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://w.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf> Acesso 27 dez. 2017.

políticas inclusivas, particularmente aquelas às quais temos dedicado nossos estudos: as políticas de educação especial”. A autora tomou como base para este estudo “algumas ponderações na sessão especial da 33ª Reunião Anual da ANPEd, com o trabalho intitulado “Educação inclusiva e formação docente – modos de pensar, modos de fazer” (GARCIA, 2013, p. 101): Para a autora:

A política de educação especial no Brasil na última década ganhou contornos que merecem ser analisados por conta de suas mudanças conceituais e estruturais. Parte de tal movimento está relacionada à adoção de uma perspectiva inclusiva para a educação nacional, que ganhou definições particulares quando voltada aos sujeitos que constituem o público-alvo das políticas de educação especial (GARCIA, 2013, p. 101).

Este artigo tratou tanto da formação de professores quanto das práticas educativas voltadas para as pessoas com deficiência. Focaremos o nosso olhar na abordagem da formação de professores. A autora destacou a preposição de PNE em relação a formação de professores para a educação de professores especializados (2000, p. 65).¹

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado (PNE, 2000, p. 65).

Como podemos constatar, o PNE (2000, p. 65) além da capacitação de todos os envolvidos no atendimento dos “educandos especiais”, em todos os níveis de escolaridade, inclusive nas instituições especializadas, faz referências às classes especiais existentes nas escolas regulares, destinadas aos alunos “parcialmente integrados”. O documento reafirmou a impossibilidade de educar pessoas com deficiência sem que o professor seja devidamente preparado.

Os autores da PNE (2000, p. 77) apresentaram propostas distintas para a formação de professores:

¹ Mais informações a respeito do texto integral da PNE (2011) podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso 27 dez. 2017

A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (PNE, 2000, p. 76-77).

Como não podia deixar de ser, localizam na formação inicial as questões fundamentais para a concretização da formação de professores para a Educação especial/inclusiva: “é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula” (p. 77).

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (PNE, 2000, P. 77).

Segundo a SECADI, 2007, p. 4), em 2003, o MEC implementou o Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade com o objetivo:

[...] apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (SECADI, 2007, p. 4).

Pois que, segundo o Ministério da Educação¹ o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, entre 2003 e 2007, atendeu com a formação 94.695 profissionais da educação com a participação de 5.564 municípios (formação de multiplicadores com duração de 40 horas, como já vimos anteriormente).

Ainda de acordo com Garcia (2013, p. 103), a partir de 2007, este programa passou a oferecer o Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Atendimento Educacional Especializado “em ação conjunta com a Universidade Aberta do Brasil (UAB)”. Esta formação está diretamente “articulada ao Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais” (SRM) (GARCIA, 2013, p. 103).

¹Mais informações a respeito do texto integral do documento do MEC podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/programas-e-acoos?id=250> Acesso: 27 dez. 2017.

Garcia (2013), assim como Kassar (2014), estabeleceu um paralelo entre as definições da educação especial na política nacional e as políticas e práticas de formação de professores para esta área de conhecimento.

O 13º artigo do quadro I, de autoria de Kassar (2014), *A Formação de professores para a Educação Inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências*¹ teve como objetivo “analisar algumas características da formação de professores, considerando os programas recentes do governo federal para a formação de um “sistema educacional inclusivo”. Realizou, ainda, um levantamento dos trabalhos publicados nos Anais ANPEd, entre os anos de 2001 a 2007 verificando que:

[...] ao menos no âmbito da academia, a discussão sobre a formação do professor que considerasse as especificidades de alunos com deficiências permaneceu restrita ao grupo de trabalho da Educação Especial (GT 15), sendo raros os artigos do grupo de trabalho de formação de professores a abordar a temática. (KASSAR, 2014, p. 210)

Estas conclusões são importantes na medida em que, a partir de 2003, foram lançados vários programas em uma perspectiva inclusiva. De acordo com Kassar (2014, p. 210) o Ministério da Educação, de 2005 a 2013, “iniciou a implantação de 39.301 salas distribuídas em 5.046 municípios do país”. Estas salas são constituídas como *sistema educacional inclusivo*, ou seja, realizado por um professor especializado:

Matrículas em salas comuns + Apoio de atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais = Atendimento educacional adequado para alunos foco da Educação Especial, ou seja, ao aluno com deficiência deveria ser garantida a matrícula nas salas de aula comuns das escolas públicas e sua escolaridade complementada (ou suplementada, no caso de alunos com altas habilidades), preferencialmente em salas de recursos multifuncionais. Essa estrutura passou a ser entendida como atendimento educacional especializado por excelência, adequada a compor um *sistema educacional inclusivo* (KASSAR, 2014, p. 210).

A Resolução nº CNE/CEB 02/2001² que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no artigo 18 estabeleceu que:

¹ Maiores informações a respeito do texto integral de Kassar (2014), *A Formação de professores para a Educação Inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências* podem ser acessadas através do seguinte endereço eletrônico: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0207.pdf> Acesso 27 dez. 2017.

² Mais informações a respeito do texto integral da Resolução nº CNE/CEB 02/2001 podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso 27 dez. 2017

[...] com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (BRASIL, 2001, p. 79).

Estas diretrizes estabeleceram ainda que:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequado ao desenvolvimento de competências e valores para:

- I Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva.
- II Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem.
- III Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para ao atendimento de necessidades educacionais especiais.
- IV Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

- I Formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II Complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas de educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2001, p. 79).

Ainda nesta resolução, o Artigo 5º define como “educandos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001, p. 72):

- I Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

- I Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p. 72).

Podemos afirmar que a proposta da Resolução anterior aborda todos os aspectos necessários para a formação de um professor. As questões que se colocam, no entanto são: como e onde concretizar esta formação. De acordo com os dados coletados em setembro de 2013 (KASSAR, 2013 *apud* KASSAR, 2014, p. 222), existem inúmeros “programas e projetos com intuito de materializar essa política educacional”. A formação de professores, tanto de educação inicial quanto em serviço faz parte destes programas (KASSAR, 2013 *apud* KASSAR, 2014, pp. 211-214).

Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que visa à formação de educadores e gestores, por sistema de multiplicadores, para disseminar a proposta de educação inclusiva e transformar os sistemas de ensino atuais em *sistemas de ensino inclusivos*. Foram formados 80 mil professores. Segundo o Ministério da Educação, alcançou 100% do território nacional.

Formação de Professores Para o Atendimento Educacional Especializado, que atendeu a formação continuada de professores, prioritariamente na modalidade a distância;

Formação para Atuação nas Salas de Recursos;

Programa Interiorizando Braille, com a formação de 1.500 professores;

Programa Interiorizando Libras, com a formação continuada de 1.890 professores;

Projeto de Informática na Educação Especial (Proinesp): curso de formação de 2.350 professores;

Projeto Educar Na Diversidade, em que foram formados 33 mil professores.

Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial – modalidade a distância, que ofereceu 70 mil vagas (KASSAR, 2014, p. 2011-217).

Destacaremos especificamente a discussão de Kassar (2014) a respeito do *Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial*, que oferece “cursos de aperfeiçoamento e especialização nas modalidades à distância, presencial e semipresencial, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (Renafor)” (p. 212). Estes cursos considerados de especialização alcançam um grande número de docentes ou gestores formados, com cursos de 20 horas anuais concentrados em uma semana. (KASSAR, 2014). Kassar (2014) citando Garcia (2013) relata que:

[...] há uma preocupação em formar um novo professor de educação especial, reconvertido, que não vai atuar nas instituições especializadas, classes especiais ou salas de recursos de atendimento por área de deficiência. Trata-se de formar em serviço o professor do AEE [atendimento educacional especializado] realizado na SEM [sala de recursos multifuncional]. Tal serviço pode atender a todos os alunos

considerados oficialmente como *público-alvo da educação especial*¹. (GARCIA, 2013, p. 213 *apud* KASSAR, 2014, p. 212)

Nota-se, ainda, que, Kassar (2014), discutindo os achados de Garcia (2012, p. 212), identificou dois aspectos que a autora considerou conflitantes:

O primeiro consiste na característica da atuação do professor: uma sala de recursos multifuncionais requer um professor também multifuncional, que seja capaz de atuar em diferentes frentes, para atender diferentes deficiências. Sua formação não deve, portanto, ser restrita, mas generalista (Garcia, 2012, p. 212 *apud* KASSAR, 2014).

O outro aspecto discutido se refere ao “público-alvo” da educação especial: que vão desde aquelas pessoas com dificuldades acentuadas de aprendizagem, deficientes auditivos, visuais até altas habilidades. Para Kassar (2014):

[...] o *docente multifuncional* a ser formado também deve receber/possuir conhecimentos específicos para escolarizar os alunos ora referenciados, o que significa certa especificidade. Pensando no desafio da capacitação de professores, tanto os *capacitados* quanto os *especialistas*, uma mesma questão se apresenta: Qual tem sido essa formação? (KASSAR, 2014, p. 213).

A autora (2014) se propôs a responder esta questão a partir dos dados do Censo Escolar de 2012:

[...] para conhecer as características gerais da formação de professores que atuam na educação básica das escolas públicas brasileiras [...] consideramos docentes atuantes na educação infantil, ensino fundamental de nove anos e ensino médio de três anos, das redes municipal, estadual e federal, das cinco regiões do país (KASSAR, 2014, p. 213).

Ainda a autora, fez um estudo detalhado de diversos aspectos da formação de professores, que, para efeito desta tese, apresentaremos apenas um resumo. Em relação ao nível de graduação dos professores “a grande maioria dos professores do ensino básico no país possui o ensino superior completo”. A questão seguinte a ser respondida por Kassar foi “onde os docentes estão se formando?” (2014, p. 2014).

Uns dos primeiros achados que se destaca neste estudo de Kassar se refere às diferenças encontradas nas diversas regiões do Brasil. Assim “nas regiões Sudeste e Sul têm grande porcentagem de professores formados em instituições particulares” (KASSAR, 2014, pp. 214-215) quando contraditoriamente encontramos o maior número de universidades públicas do país nestas regiões. Kassar conclui então que as

¹ Alunos com Necessidades Educativas Especiais de acordo com o Artigo 5º da Resolução nº CNE/CEB 02/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

“instituições públicas poderiam responder pela formação dos docentes, sua presença é restrita (Sul: 34% e Sudeste: 21%)”.

Kassar (2014) estabeleceu um paralelo entre três importantes fontes de dados a respeito da formação em ensino superior de professores da educação básica brasileira: Primeiro – Micro dados do INEP tabulados por Rafael Verão França. Ao organizar os dados, Kassar (2014, p. 215) concluiu que há um grande número de docentes graduados em instituições de Ensino Superior Públicas no Norte (73%) e Nordeste (70%); Segundo – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) em 2012: “nesse ano, 50,3% dos docentes graduados no programa eram do Norte (28.073 graduados) e 37,1% do Nordeste (20.722 graduados)”;

Terceiro – Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2012: “56,99% das formações foram graduações em licenciaturas e 20,81% foram especializações (considerando-se as matrículas em todo o país)” (KASSAR, 2014, p. 215). A autora concluiu a partir da comparação destes dados:

[...] há uma grande possibilidade de que um alto índice dos docentes do ensino básico formou-se em instituições públicas, nas modalidades à distância ou semipresencial. Entre esses docentes, estão os que são tidos como *capacitados*, ou seja, os que foram formados para atuar no ensino comum e que devem possuir em seus currículos conteúdos de educação especial (KASSAR, 2014, p. 215).

Ao analisar os dados relativos à “Formação em ensino superior de professores da educação básica brasileira atuantes na Educação Especial (EE) e atendimento educacional especializado (AEE)”¹ Kassar (2014, p. 215) baseando-se ainda nos Microdados do Inep e tabulados por Rafael Verão França concluiu que:

De certo modo, tais dados indicam que grande parte dos docentes que atuam tanto como *capacitados* quanto *especialistas* forma-se em instituições privadas ou nas modalidades a distância ou semipresencial de instituições públicas (KASSAR, 2014, p. 216).

A autora (2014) estabeleceu ainda um paralelo entre dois levantamentos: no 1º o Ministério da Educação registrou que, em 1998, 23 universidades que ofereciam graduação em educação especial (BUENO 2002, *apud* KASSAR, 2014, p. 216). No segundo registro, realizado em 2003: “apesar do crescente número de matrículas de crianças – foco da educação especial – nas escolas da educação básica, apenas sete instituições (duas públicas – uma no Sul e outra do Sudeste – e cinco não públicas no

¹ TABELA 3 – Formação em ensino superior de professores da educação básica brasileira atuante na EE e em AEE. Relação entre IES públicas e privadas: 2012 (KASSAR, 2012, P. 216).

Sul) oferecem 19 cursos” (KASSAR, 2014, p. 216). Para a autora, este paralelo evidencia, entre outras, duas importantes contradições:

- 1) nos últimos 20 anos, o número de cursos de graduação direcionados à formação de especialistas em EE parece diminuir, quando há uma demanda crescente de formação de docentes;
- 2) apesar da grande porcentagem de graduados com formação para atuar como *especializados*, ou seja, que atuam na educação especial substitutiva no Nordeste (70%) e no Norte (89%) ou no Atendimento Educacional Especializado (80% no Nordeste e 83% no Norte), não há registro de nenhum curso de graduação em educação especial nessas regiões. Essa situação reforça a suposição de que a formação desses docentes pode ter ocorrido na modalidade a distância e pode explicar a grande procura por cursos oferecidos pela UAB nessas regiões (KASSAR, 2014, p. 2017).

A autora concluiu ainda que há uma massificação do ensino superior através dos cursos não-presenciais, oferecidos pelas universidades públicas e pelas instituições privadas. No período pesquisado, “há um aumento da matrícula de alunos com deficiências nas escolas comuns de educação básica e uma diminuição da oferta de cursos específicos presenciais nas universidades públicas” (Kassar 2014, pp. 220-221). Por conseguinte, propõe uma questão que nos parece fundamental para o desenvolvimento desta tese:

A leitura de diferentes trabalhos com a temática “formação de professores” para a educação especial ou a educação inclusiva propicia a formulação de questões para nosso campo de pesquisa: que tipo de conhecimento é relevante para uma formação do professor da educação básica, levando-se em conta a escolarização dos alunos com deficiências? Que tipo de conhecimento é necessário para formar o professor considerado “especialista”? (KASSAR, 2014, p. 218)

Antes de responder à questão proposta anteriormente por Kassar, seria necessário superar dois impasses que parecem ser os entraves para a formação de professores para a educação inclusiva e/ou especial. O primeiro seria:

[...] crise de identidade do próprio campo de conhecimento, que comporta hoje trabalhos que buscam a especificidade na escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento de superdotação/altas habilidades, e outros que entendem não haver uma especificidade na área (KASSAR, 2014, p. 221-222).

Esta perspectiva é reforçada por Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) *apud* Kassar, (2014, p. 222) ao perguntarem “se haveria um saber-fazer próprio na área de educação especial, constitutivo da aprendizagem de docência como foco da formação do professor”.

O outro impasse é apresentado por Kassir (2014), bem como Fonseca-Janes (2013), ao discutir uma questão apresentada por Saviani (2009) em relação a dois modelos de formação de professores: no primeiro, os programas consideram os conteúdos culturais-cognitivos, ou seja, aqueles relacionados tanto à cultura geral quanto ao domínio dos conteúdos específicos de cada disciplina que o professor irá ministrar. O segundo, pedagógico-didático, considera que “*a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico- didático*”. Para Saviani “*a universidade nunca se preocupou com esta formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores*” (2009, pp. 148-149).

Como vimos nesta breve revisão, a implantação de sistemas educacionais inclusivos pressupõe, como já enunciamos, a constituição de escolas que comportem toda e qualquer criança e que o atendimento educacional especializado seja apenas complementar ou suplementar à escolaridade comum. Vimos também que, ao estabelecer que o atendimento educacional especializado seja complementar ou suplementar a educação especial, permanece como uma modalidade educacional paralela à educação regular. As diretrizes governamentais evidenciam ainda a impossibilidade de termos uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos com necessidades educacionais especiais, sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar tenha sido preparado para atendê-los adequadamente. Assim, deveríamos formar professores capazes de efetivamente ensinar os seus alunos independentemente de suas características. Os professores deveriam, porquanto, receber uma educação ampla, que abarque todos os pressupostos teóricos necessários para a educação de qualquer criança, incluindo aquelas com deficiência.

Constatamos, ainda, a escassez de trabalhos a respeito de como efetivamente formar professores para a educação inclusiva/educação especial aqui no Brasil. O trabalho dos autores portugueses Rodrigues e Rodrigues (2011) propõem que a formação de professores, na perspectiva inclusiva, requer uma mudança de paradigma. Desta forma, estes autores propõem quatro grandes aspectos que deveríamos levar em consideração: 1) O desenvolvimento de uma atitude de investigação: todos os temas oferecidos aos futuros professores deveriam tratar a partir de duas frentes: um conjunto de conhecimentos básicos e linhas de desenvolvimento de forma que os futuros professores estejam preparados para complementar os seus conhecimentos através de pesquisas, estudos de casos entre outras estratégias. 2) Oportunidade de reflexão sobre a própria prática: os professores

vivenciarem as metodologias e práticas que irão submeter os seus futuros alunos. A partir da reflexão sobre como aprendem, os caminhos percorridos para a aprendizagem poderão oferecer pistas para a construção de uma aprendizagem personalizada. 3) Relação entre teoria e prática: os professores portugueses apontam uma incongruência entre os que os cursos formadores ensinam e o que exigem dos futuros professores; se esperamos que os futuros professores sejam criativos devemos oferecer oportunidades reais para a criação, como material pedagógico, por exemplo. 4) Contato com situações práticas: para que os futuros professores possam realmente saber como educar pessoas com deficiência é necessário que eles efetivamente vivenciem situações reais de sucesso nesta área.

II - CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA PESQUISA

Trataremos neste capítulo de dois conceitos que consideramos fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho: Educação Emendativa e Educação Especial.

2.1. Educação Emendativa

A Legislação Brasileira no início do século XX utilizava o termo emendativo no sentido de corrigir. Clovis Alvim¹ (1971, p. 74), psiquiatra e colaborador de Helena Antipoff, definiu Ensino Emendativo ou Educação Emendativa como o “ensino destinado às crianças excepcionais, que não podem ou não devem frequentar as classes comuns, com número reduzido de alunos e programas adequados” e não esclarece efetivamente o significado do emendativo.

Na busca das origens e da compreensão do termo, utilizamos o descritor Emendativo, que nos remeteu inicialmente ao artigo “A Semiologia do Escolar Construída pelo Dr. Ugo Pizzoli (Itália-Brasil)”, de autoria de Carlos Monarcha (2011). Este artigo apresenta nas referências bibliográficas o livro de GANDINI, M. *Istrumenti ed apparecchi di Psicometria, di Psicologia e di pedagogia emendativa ideati dal dott. Ugo Pizzoli. San Giovanni in Persiceto*. Bologna: Leopoldo Fusconi Editore, 1995 (*apud* MONARCHA 2011, p. 15).

De acordo com o Professor Monarcha², a expressão pedagogia emendativa foi “formulada e largamente utilizada por teóricos italianos nas três primeiras décadas do século XX, por vezes a *pedagogia emendativa* é substituída pelo termo *ortofrenia*”. Ainda de acordo com Monarcha:

[...] os dicionários de língua pedagógica de autoria de renomados pedagogos, isto é, Luzuriaga, Patrascoiu, Foulquié não registraram a referida expressão, preferiram a expressão “pedagogia curativa”, “pedagogia psicológica”, “pedagogia experimental”, “pedologia” e “pedagogia científica” esta última cunhada pelos intelectuais italianos nas décadas citadas.

¹ Mais informações a respeito do texto integral a respeito de Clovis Alvim podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico:

<https://sbhm.webnode.com.br/news/historia-da-psiquiatria-na-faculdade-de-medicina-da-universidade-federal-de-minas-gerais-1911-1961-/> Acesso 27 dez. 2017

² Através de uma troca de e-mails no dia 21/09/2016.

Confirmando esta tendência, encontramos na *L' Educatore Della Svizzera Italiana*¹ vários artigos que utilizam a expressão Pedagogia Emendativa. No nº 50, 1908, um artigo intitulado “Per chi vive nell’ oblio” (T.B. 1908, p. 147): de acordo com este autor, a Pedagogia Emendativa era um ramo de especialização, dirigido às pessoas deficientes².

Professor Monarcha sugeriu ainda que buscássemos a obra de Maria Montessori. Através dos descritores *Maria Montessori e Educativa Emendativa* encontramos³ vários autores que associam a obra de Montessori ao conceito de Pedagogia Emendativa. Tivemos acesso a três versões do livro de Maria Montessori: o e-book Kindle em inglês: *The Montessori Method – Scientific Pedagogy as Applied to child Education* 2016; e-book Kindle, versão digital, 2014, em espanhol [*El Metodo della Pedagogia Cientifica \(Memoria Y Crítica De La Educación\)*](#) e a versão impressa em Italiano *Il Metodo Pedagogia Scientifica Applicato All’ Educazione Infantile nelle Case dell Bambini*, 1913, que foi encontrada no Acervo da Fundação Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro, sendo adquirida no formato de microfilme.

De acordo com Röhrs, (2010, p. 56), Dra. Maria Montessori se interessou pelo trabalho com crianças com deficiências a partir de seu trabalho na Clínica Psiquiátrica:

[...] interessando-me pelas crianças mentalmente deficientes, vim a conhecer o método especial de educação idealizado por Édouard Séguin⁴ para esses pequenos infelizes, compenetrando-me da ideia, então nascente, admitida mesmo nos círculos médicos, da eficácia da “cura pedagógica” para várias formas mórbidas, como a surdez, a paralisia, a idiotia, o raquitismo etc (MONTESSORI, *apud* RÖHRS, 2010, p. 56).

¹ Maiores informações a respeito da *L' Educatore Della Svizzera italiana*, volume 50 (1908) podem ser acessadas através do seguinte endereço eletrônico: <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=esi-001:1908:50>. Acesso em 29 set. 2017.

² “Ed intanto i nostri deficienti alterati nella loro funzionalità, da consimili ed altre anomalie, costituiranno sempre un amaro ed ironico contrasto di fronte alla vantata civiltà moderna. Vi sono però dei pensatori che dandosi allo studio delle scienze educative, vollero specializzare la loro attività in quel ramo di esse scienze che venne qualificato “Pedagogia emendativa” (T.B. 1908, p. 147).

³ Maiores informações a respeito do texto integral *Chi era Maria Montessori?* Podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www.aiutamiafare dame.it/chi-era-maria-montessori/>. Tutti i diritti riservati. - [Disclaimer](#); (2), e as bibliotecas ASPI - *Archivio storico della psicologia italiana - Università degli studi di Milano-Bicocca Dipartimento di Psicologia*. Maiores informações podem ser acessadas através do seguinte endereço eletrônico:

<http://www.aspi.unimib.it/ricerca/?s=Maria+Montessori&x=0&y=0> Acesso: 27 dez. 2017.

(3); os arquivos do *Istituto Centrale per il Catalogo Único delle biblioteche italiane e per informazioni bibliografiche* – ICCU. Maiores informações a respeito desse instituto podem ser acessadas através do seguinte endereço eletrônico: <http://www.iccu.sbn.it/opencms/opencms/it/>. Acesso: 27 dez. 2017.

⁴ Edouard Séguin (1812-1880), francês ficou conhecido como *L'instituteur des idiots* foi considerado um dos fundadores da Educação Especial para pessoas com deficiência mental. Mais informações a respeito de Séguin Edouard podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4395/3437> Acesso: 27 dez. 2017.

Dra. Montessori esclareceu, nas obras consultadas, como, de certa forma, se apropriou do trabalho de Jean Marc Gaspard Itard¹ (1774-1838) e seu sucessor Édouard Séguin (1812-1880):

Eu traduzi para o italiano, copiando com minhas próprias mãos os escritos destes homens do começo ao fim, fazendo, para mim mesma, livros, como os velhos beneditinos costumavam fazer antes da criação da imprensa (MONTESSORI, 2016, 20%, tradução nossa).²

Apesar de ter tomado como ponto de partida a obra de Itard e Séguin, baseada naquela época na ciência médica, a Doutora Maria Montessori apresentou no Primeiro Congresso Pedagógico, realizado em Turim, em 1898, suas divergências às abordagens médico-pedagógicas³. Para MONTESSORI (2016, posição 18%⁴), o tratamento a ser oferecido às crianças com deficiência deveria ser pedagógico, já que não se tratava de um problema médico.⁵ Pessotti (1984) evidenciou as vantagens para os deficientes mentais de passar das mãos dos inquisidores para as mãos dos médicos. Estes profissionais estavam encarregados dos tratamentos e, naquele momento histórico, nem se pensava em encarregar os pedagogos desta tarefa. A medicina moral era a designação genérica para as atividades da psicologia clínica e da psiquiatria, que ainda não havia se organizado profissionalmente:

[...] o exercício dessa medicina é a correção ou instalação de noções e de repertórios comportamentais; daí a designação de ortopedia mental ou ortofrenia. Tal medicina moral era um verdadeiro método de modificação de comportamento, na conotação atual deste termo (PESSOTTI, 1984, pp. 41-42).

Quando então a Doutora Montessori propôs que as pessoas com deficiências tivessem um atendimento, preferencialmente, pedagógico e não médico. Montessori

¹ Médico e psiquiatra alienista francês nascido na cidade provençal de Oraison, que ganhou destaque na história da psiquiatria alienista francesa do século XIX, como responsável pelo tratamento de uma criança retardada encontrada em Aveyron, como registrado em dois relatórios. (1801/1807). Caso necessita de maiores informações: <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/JeanItar.html>

² I translated into Italian and copied out with my own hand, the writings of these men, from beginning to end, making for myself books as the old Benedictines used to do before the diffusion of printing (MONTESSORI, 2016, 20%).

³ I, however, differed from my colleagues in that I felt that mental deficiency presented chiefly a pedagogical (MONTESSORI, 2016, 18%).

⁴ A localização das citações realizadas a partir do e-book depende do formato do mesmo, bem com do local onde foi aberto. Assim a versão em inglês não tem o número das páginas mas a porcentagem lida em relação ao total da obra.

⁵ I, however, differed from my colleagues in that I felt that mental deficiency presented chiefly a pedagogical, rather than mainly a medical, problem. (MONTESSORI, 2016, 18%).

relatou que, “é como se tivesse tocado em uma corda já vibrante (tradução nossa)”¹, já que todos se interessam pela abordagem oferecida. Duas principais consequências decorreram da mudança da perspectiva médica para a pedagógica: a criação de classes anexas às escolas elementares e a proposta da criação de cursos de formação de professores especializados²:

Mas, ao contrário de meus colegas, tive a intuição de que a questão da deficiência era principalmente pedagógica, ao invés de uma questão médica; e enquanto muitos falaram em método médico-pedagógico para o cuidado e educação das crianças frenastênica eu apresentei isso como uma questão da educação moral no Congresso de Turim em 1898. (MONTESSORI, 1913, p. 27, tradução nossa).

De acordo com o dicionário³ da Enciclopédia Italiana *Frenastenia* (dal gr. Φρηνη “mente”, e ἀσθένεια “debolezza”):

Você diz frenastênica aqueles pacientes mentais cujos sintomas revelam, essencialmente, a presença de um estado de *déficit*, isto é, de fracasso, de gravidade variável, o desenvolvimento psíquico (...) a causa dessa falha deve ser procurada em um estímulo anormal que afeta o corpo, especialmente, o cérebro. (Tradução nossa).

Como podemos ver, definiu-se a deficiência como sendo, essencialmente, biológica, uma doença que afetava o corpo do indivíduo. Diante dessa perspectiva, quando Montessori apresentou a possibilidade de uma abordagem pedagógica, educativa daqueles indivíduos, naturalmente, causou uma revolução.

A proposta de formação de professores fez tanto sucesso no Congresso que o Ministro da Educação Italiano, o médico Guido Baccelli (1830 -1916)⁴, era uma

¹ [...] credo di avere toccato una molto vibrante poichè l'idea, passata dai medici ai maestri elementari, si diffuse in un baleno come questione viva interessante la scuola (MONTESSORI, 1913, p. 27)

² Io però, a differenza dei miei colleghi, ebbi l'intuizione che la questione dei deficienti fosse prevalentemente pedagogica, anzichè prevalentemente medica; e mentre molti parlavano nei vongressi medici del metodo medico-pedagogico per la cura e l'educazione del fanciulli frenastenici, io ne feci argomento di educazione morale al Congresso corda nolto pedagogico di Torino nel 1898 (MONTESSORI, 1913, p. 27).

³ Frenastenia (dal gr. φρηνη "mente", e ἀσθένεια "debolezza"). - Termine introdotto nella neuropsichiatria da A. Verga. Si dicono frenastenici quei malati mentali la cui sintomatologia rivela essenzialmente la presenza d'uno *stato di deficit*, cioè di un'insufficienza, di gravità variabilissima, dello sviluppo psichico. La causa di questa insufficienza va ricercata in uno stimolo anormale che colpisce l'organismo, e specialmente il cervello. <http://www.treccani.it/enciclopedia/frenastenia> (Enciclopedia-Italiana) Acesso 27 dez. 2017.

⁴ Guido Baccelli (1830-1916) era uma autoridade não só em seu campo específico, a medicina e a cirurgia como também nas ciências políticas. Foi designado Ministro da Instrução Pública (1881-1884/1893/1896/1898-1900), como também titular do Ministério da agricultura, Indústria e comércio (1901-1903). Professor de Medicina legal e Gerente da Clínica Médica da Universidade em Roma. Mais informações a respeito de Guido Baccelli, podem ser acessadas através do seguinte endereço eletrônico:

autoridade não só em seu campo específico, a medicina e a cirurgia, mas também nas ciências políticas. Foi designado Ministro da Instrução Pública (1881-1884/1893/1896/1898-1900), como também titular do Ministério da agricultura, Indústria e comércio (1901-1903). Professor de Medicina legal e Gerente da Clínica Médica da Universidade em Roma. propôs que Maria Montessori mantivesse os Cursos na Escola Normal. Nas palavras da própria Dra. Montessori¹ (2016: Posição 1224, 18%): “Este curso logo tornou-se a Escola de Orthophrenia do Estado, que eu dirigi por mais de dois anos” (Tradução nossa).

De acordo com Röhrs (2010) em 1900, Guido Baccelli, ex-professor de Maria Montessori, criou:

[...] a Scuola Magistrale Ortofrenica (internato para crianças anormais e com organização que permitia fornecer os mestres que desejassem entregar-se a tal especialidade)²(RÖHRS, 2010, p. 133).

Uma vez que constatamos que o curso oferecido por Montessori se transformou na Escola de Orthophrenia, ficamos com a questão da denominação, propriamente dita, do curso oferecido. Cada versão da obra de Montessori, assim como os autores que escreveram sobre esse momento do desenvolvimento de sua teoria, utilizaram expressões diferentes para denominar a pedagogia especial de Maria Montessori. Röhrs, (2010), utilizou em sua tradução de texto de Maria Montessori o termo pedagogia reparadora. Na versão Italiana o termo utilizado foi “*pedagogia riparatrice*” (MONTESSORI, 1913, p. 28) e na versão Espanhola “*pedagogía reparadora*” (MONTESSORI, 2014, p. 113). Na versão Norte Americana temos “*remedial pedagogy*” (MONTESSORI, 2016, p. 18%)³. Como podemos ver, todas as versões sugerem a reparação.

¹ This course soon developed into the state Orthophrenic School, which I directed for more than two years (MONTESSORI, 2016, Posição 1224, 18%)

² O mesmo trecho em espanhol: El ilustre ministro de Instrucción pública Guido Baccelli, que fue también mi maestro, me encargó una serie de conferencias para maestras sobre la educación de niños anormales. Este curso se transformó después en una Escuela Normal Ortofrénica que dirigí durante dos años (MONTESSORI, 2014, p. 112) e em Italiano: Ebbero infatti dall'illustre Ministro dell'Istruzione e mio Maestro Guido Baccelli, l'incarico di tenere alle maestre di Roma un corso di Conferenze sull'educazione dei bambini frenastenici – corso che poi si trasformò nella Scuola Magistrale Ortofrenica, che io diressi ancora per altri due anni (MONTESSORI, 1913, p. 27).

De acordo com MONTESSORI (2016, 18%), essa escola “mantinha uma classe composta por aqueles alunos do ensino fundamental considerados, irremediavelmente, deficientes”. A escola, ao mesmo tempo em que educava crianças com deficiência, funcionava como formadora de professores. (Tradução nossa).¹

Através do documento “Chi era Maria Montessori?”², que não apresenta o nome do autor do texto, podemos fazer um resumo do que vimos até este momento em relação à Dra. Montessori:

Montessori decidiu expor suas teorias sobre o assunto no Primeiro Congresso Pedagógico, que foi realizada em Turim, em 1898. Durante o Congresso, propôs a criação para estas crianças, de classes incluídas nas escolas primárias, formando também adequadamente seus professores. Para os casos mais graves, deveriam ser criados institutos médico e pedagógico. O projeto despertou muito sucesso e aprovação das suas propostas. Precisamente, como resultado do sucesso alcançado durante o Congresso, foi encomendado à Montessori, pelo Ministério da Educação daquele tempo, manter os cursos de Pedagogia Emendativa na Escola Normal de Roma.

Como podemos ver, o termo Emendativo foi associado à Dra. Montessori, posteriormente à sua apresentação inicial. Os capítulos I e II “*Consideraciones críticas*”, “*Historia del método*” da obra de Maria Montessori podem nos apontar alguns esclarecimentos a respeito dessa questão.³ No primeiro capítulo, a autora faz um breve relato do surgimento na Itália da chamada *Escuela de pedagogia Científica*, por iniciativa do Dr. Ugo Pizzoli, (MONTESSORI, 2014, pp 90-93):

Algum ano atrás surgiu na Itália uma Escola chamada Pedagogia Científica que tinha com objetivo preparar os professores para as orientações da pedagogia. O mostra o caminho da renovação, o estudo metódico da criança para os métodos da antropologia pedagógica e da psicologia experimental. As escolas chamadas de pedagogia científica ensinaram aos professores realizar medidas antropométricas, levantar dados biográficos e deste modo formar um quadro de “professores científicos” (Tradução nossa)⁴.

¹ In this school we had an all-day class of children composed of those who in the elementary schools were considered hopelessly deficient ... I spent these two years with the help of my colleagues in preparing the teachers of Rome ... I gave myself over completely to the actual teaching of the children, directing at the same time the work of the other teachers in our institute. (18%)

² Mais informações sobre *Chi era Maria Montessori?* podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <http://www.aiutamiafare dame.it/chi-era-maria-montessori/> Acesso: 15 jan. 2017

³ Versão Italiana Capitoli I e II “*Considerazioni critiche*” e “*Storia del Metodo*” e na versão em inglês chapter I e II - “*A Critical consideration of the new Pedagogy in Its Relation to Modern Science*” e “*History of Methods*” respectivamente.

⁴ Hace algunos años surgió en Italia con noble audacia una llamada *Escuela de Pedagogía Científica* que tenía por objeto preparar maestros para las nuevas orientaciones de la pedagogía ... señala como camino de la deseada renovación, el estudio metódico del niño por los métodos de la antropología pedagógica y de la psicología experimental ... Las llamadas escuelas de pedagogía científica enseñaban a los maestros a tomar las medidas antropométricas, a usar los aparatos necesarios, a recoger los datos biográficos, y de este modo el cuerpo de “maestros científicos” estaba formado (MONTESSORI, 2014, pp 90-93).

Encontramos no Ricerca Idee Salute Mentale Emilia-Romagna (RISME)¹ que o “Laboratório de Pedagogia Científica” criado pelo Dr. Ugo Pizzoli, em 1899, “foi de fato o primeiro gabinete de antropologia pedagógica na Itália”. O texto relata como o laboratório foi equipado com a influência recebida do Laboratório de Alfred Binet² na Sorbonne. De acordo com o autor o laboratório de Ugo Pizzoli, com o objetivo de medir as capacidades físico-psíquica e intelectual dos alunos, era útil tanto para os médicos quanto para os professores. (Tradução nossa)³.

A pedagogia científica, primeira escola de verão, foi parte deste projeto de colaboração entre escolas e a medicina para a fundação de uma “ciência da infância”. Organizada em 1902 pelo médico Ugo Pizzoli em seu laboratório em Crevalcore, uma pequena cidade na província de Bolonha, que viu a participação de uma centena de professores que vieram de toda a Itália, e de vanguarda cientistas no estudo da mente infantil, incluindo a emergente Dra. Maria Montessori. (Tradução nossa)⁴

¹Ricerca Idee Salute Mentale Emilia-Romagna (RISME): é um projeto dedicado à constituição de um museu virtual aos estudos da mente e a saúde mental para a Bolonha e em Emilia-Romagna no oitocentos e no novecentos. Mais informações sobre o RISME podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <http://www.risme.provincia.bologna.it/mente-salute-mentale-percorsi/storia-infanzia-bologna/medicina-scolastica-pedagogia-scientifica-crevalcore.html>. Acesso: 15 jan. 2017.

² Filho de um médico e de uma pintora, Alfred Binet nasce em Nice, no ano de 1857. Em Paris, termina seus estudos secundários no Lycée Louis-le-Grand e se inscreve na Faculdade de Direito. De 1909 a 1910, para atender a uma demanda do Ministério da Guerra, examina várias dezenas de soldados e aproveita para acrescentar a seu teste o nível de “adultos. Morreu em 28 de outubro de 1911. Mais informações a respeito de Alfred Binet podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205181 Acesso: 15 jan. 2017

³ Como dissemos anteriormente, o arquivo citado não apresenta um autor. Il “Laboratorio di Pedagogia Scientifica”, istituito dal medico nel 1899, era di fatto il primo gabinetto di antropologia pedagogica in Italia. Il laboratorio era provvisto di un impianto elettrico, di uno fotografico e di un apparecchio per le proiezioni luminose. Era dotato di tutti i più svariati strumenti per l’esame antropologico e fisiologico. Per l’esame psichico Pizzoli aveva raccolto una ricca collezione di “testi-mentali”, introdotti in Italia da Ferrari dopo il suo soggiorno presso il laboratorio di Alfred Binet alla Sorbona, utilissimi per il medico non solo per la misurazione delle disposizioni fisio-psichiche e intellettuali degli scolari ma anche come materiale didattico di supporto per i maestri <http://www.risme.provincia.bologna.it/mente-salute-mentale-percorsi/storia-infanzia-bologna/medicina-scolastica-pedagogia-scientifica-crevalcore.html> Acesso: 15 jan. 2017

⁴ La prima scuola estiva di pedagogia scientifica si inseriva in questo progetto di collaborazione fra scuola e medicina per la fondazione di una “scienza dell’infanzia”. Organizzata nel 1902 dal medico Ugo Pizzoli nel suo laboratorio di Crevalcore, piccolo paesino nella provincia di Bologna, vide la partecipazione di cento maestri accorsi da tutta Italia e di scienziati all’avanguardia nello studio della mente infantile fra cui l’emergente dottoressa Maria Montessori: <http://www.risme.provincia.bologna.it/mente-salute-mentale-percorsi/storia-infanzia-bologna/medicina-scolastica-pedagogia-scientifica-crevalcore.html> Acesso: 15 jan. 2017

O esquema, abaixo, nos mostra a proposta de construção da pedagogia como uma ciência real. Nos mostra ainda que, apesar de possuírem as mesmas raízes e do tronco em comum, havia uma distinção clara entre a denominada pedagogia que educaria os indivíduos considerados normais e aqueles considerados anormais, que necessitariam da Pedagogia Emendativa:

[...] somente se, abandonarmos os “velhos” preceitos abstratos e metafísicos em que se baseava (a pedagogia), poderemos reconstruí-la sobre os conceitos básicos de higiene, fisiologia, anatomia, antropologia, psicologia e sociologia como uma ciência que tem como base “todas as ciências que se relacionam com o homem, nas manifestações de sua atividade física, intelectual e moral, bem como nas relações com os semelhantes, ou na vida social (Tradução nossa).¹

Segundo Carlos Monarcha (21/09/2016), a expressão ortofrenia (*Orthophreric*) foi utilizada, tanto na Itália quando no Brasil, como equivalente à “Pedagogia Emendativa”. É justamente esta expressão que encontramos na denominação da *Scuola* sob a responsabilidade da Dra. Montessori, como podemos observar na citação abaixo: (Chi era Maria Montessori?). “Era época de construirmos uma Escola Magistral Ortofrenia para a formação de mestre para os novos métodos de educação da criança frenastenici” (tradução nossa).²

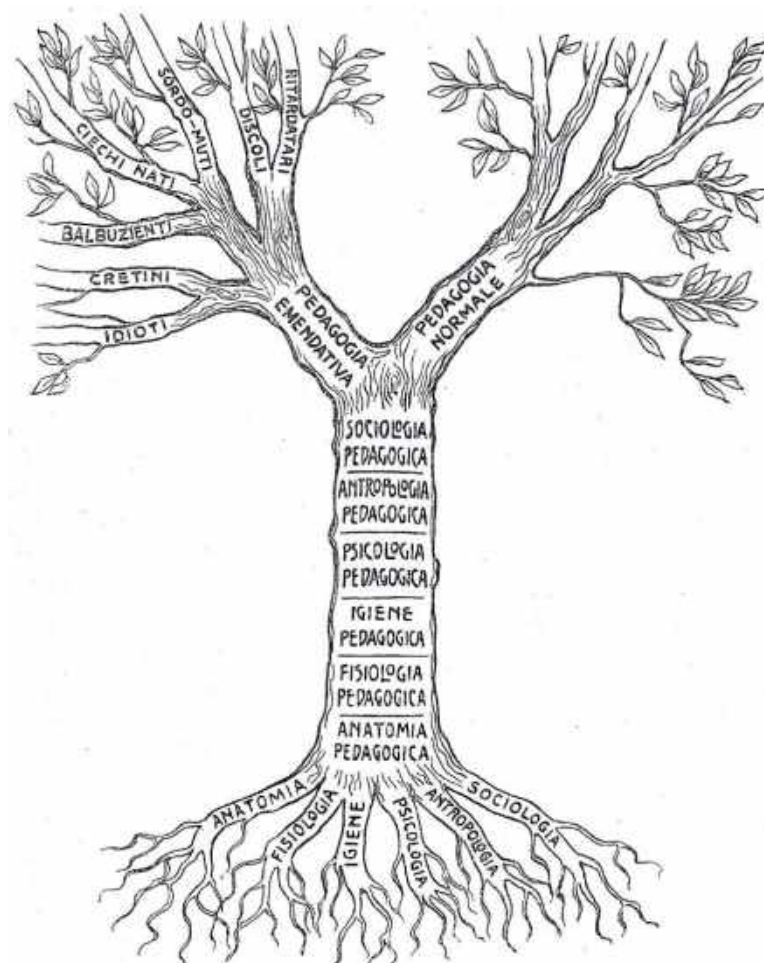
Ainda na primeira década de 1900, encontramos referência aos estudos e aos instrumentos criados por Ugo Pizzoli para a psicometria, psicologia e Pedagogia Emendativa ³ (como já nos havia adiantado o Professor Monarcha) (PIZZOLI, 2011, p. 2).

¹ La pedagogia sarebbe diventata una vera e propria scienza solo se, abbandonando gli “antichi” precetti astratti e metafisici sui quali era precedentemente basata, si fosse ricostituita sui fondamenti dell’igiene, della fisiologia, dell’anatomia, dell’antropologia, della psicologia e della sociologia in quanto scienza che ha alla base “tutte le scienze che hanno per oggetto l’uomo, nelle manifestazioni della sua attività fisica, intellettuale e morale, nonché nelle relazioni coi simili, o nella vita sociale”:

² I tempi erano maturi per la costruzione di una Scuola Magistrale Ortofrenica per la formazione di maestri ai nuovi metodi di educazione dei bambini frenastenici. Maiores informações a respeito *Fondo [Archivio Ugo Pizzoli, 1880 – 1934](#) – Aspi – Archivio storico las psicologia italiana – Università degli studi di Milano-Bicocca Dipartimento di Psicologia* podem ser acessadas através do seguinte endereço eletrônico: <http://www.aspi.unimib.it/> Acesso: 15 jan. 2017

³ Em relação a Ugo Pizzoli, é interessante ler: MONARCHA, Carlos. A semiologia do escolar construída pelo Dr. Ugo Pizzoli (Itália-Brasil). In: Congresso Brasileiro de História da Educação: Invenção, tradição e escritas da história da educação no Brasil – Comunicações individuais: Eixo 2 - História das Instituições e Práticas Educativas, VI, 2011. Vitória/ES. *Anais textos completos*, Sociedade Brasileira de História da Educação: Vitória, maio de 2011, 15 p.

Figura 01 - As origens científicas da Pedagogia Emendativa e da Pedagogia Normal



Fonte: CEREÀ, Alessandra. L'antropologia pedagógica: Ugo Pizzoli e il primo corso di pedagogia scientifica a Crevalcore. In: *Ricerca Idee Salute Mentale Emilia-Romagna (RISME)*, 2011.¹

Utilizando como descritor “Pedagogia Emendativa”, encontramos no *Fondo Archivio Ugo Pizzoli, 1880 – 1934 – Aspi – Archivio storico las psicologia italiana – Università degli studi di Milano-Bicocca Dipartimento di Psicologia*² um breve resumo através do qual poderemos estabelecer importantes novas relações entre o trabalho de Helena Antipoff e a Pedagogia Emendativa. O texto nos apresenta um

¹Disponível em: <<http://www.risme.provincia.bologna.it/mente-salute-mentale-percorsi/storia-infanzia-bologna/medicina-scolastica-pedagogia-scientifica-crevalcore.html>> Acesso: 15 jan. 2017

² Mais informações a respeito do *Archivio storico de Ugo Pizzoli* podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <http://www.aspi.unimib.it/collections/object/detail/62/> Acesso: 15 jan. 2017

álbum impresso com as tabelas de “Dispositivos e psicologia pedagógica instrumenti” inventadas por Pizzoli:

É uma coleção de desenhos, acompanhado de explicações, os “instrumentos e equipamentos em psicometria, da Psicologia Pedagógica e Pedagogia Emendativa” projetado por Pizzoli ... Estes instrumentos haviam sido adquiridos pelos “laboratórios de psicologia pedagógica em Milão, Petrogrado [...], de São Paulo no Brasil, nos gabinetes de Frenocomi psicológico de Bolonha [...] Também foram fornecidos para “muitas escolas normais e escolas elementares como equipamento para exame das funções sensoriais (2015, Tradução nossa).¹

No próximo capítulo, apresentaremos a professora e psicóloga Helena Antipoff. Por hora, diremos que esta professora voltou à Rússia em 1917, permanecendo em sua Terra até 1924. Durante este tempo, esteve envolvida em diversos projetos e utilizou todos os conhecimentos adquiridos como educadora e pesquisadora. É bem provável que a professora Helena Antipoff tenha utilizado esses instrumentos projetados por Dr. Pizzoli no trabalho desenvolvido em Petrogrado, no período em que ficou na Rússia.

Ainda em relação à Educação Emendativa, encontramos no *Museo Officina dell’Educazione – Dipartimento di Scienze dell’Educazione*², uma lista de princípios da Pedagogia Emendativa associados a Dra. Montessori:

1. Não há educação separada para a criança com deficiência, mas são de caminhos particulares, em contato com a sociedade.
2. O deficiente precisa de algumas medidas específicas para promover o desenvolvimento da criança com deficiência de aprendizagem.
3. Muitas das técnicas de ensino inventadas no trabalho com crianças com deficiência podem ser usadas no trabalho com todas as crianças.
4. As crianças com deficiência ajudam a entender melhor o funcionamento das chamadas crianças “normais”.
5. A educação sensorio-motora é importante para o desenvolvimento cognitivo.
6. É necessário individualizar o caminho de aprendizagem (plano de educação individualizada).

¹ Álbum a stampa costituito dalle tavole degli “Apparecchi ed instrumenti di psicologia pedagogica” inventati da Pizzoli. Si tratta della raccolta dei disegni, accompagnati dalle relative spiegazioni, degli “strumenti ed apparecchi di Psicometria, di Psicologia pedagogica e di Pedagogia emendativa” ideati da Pizzoli. Dalla prima pagina del volume si apprende che gli strumenti erano stati acquisiti dai “Laboratori di psicologia pedagogica di Milano, di Pietrogrado [...], di San Paolo del Brasile [...], nei Gabinetti psicologici dei Frenocomi di Bologna, di Reggio Emilia e negli Istituti per la rieducazione dei mutilati di guerra di Firenze e di Modena”; anche “molte Scuole normali e Scuole elementari si fornirono” degli apparecchi per gli esami delle funzioni sensoriali. Mais informações sobre o assunto podem ser acessadas no link: <http://www.aspi.unimib.it/collections/object/detail/1096/>

²Mais informações a respeito do *Museo Officina dell’Educazione – Dipartimento di Scienze dell’Educazione* podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <http://omeka.scedu.unibo.it/exhibits/show/integrazione/montessori-e-la-pedagogia-spec/i-principi-della-pedagogia-eme> Acesso: Acesso: 15 jan. 2017

1. É preciso recursos e materiais adaptados para facilitar o desenvolvimento de potenciais (material didático, caixas coloridas, formas geométricas).
2. São jogos educativos importantes e atividades práticas.
3. O projeto é tão importante como a preparação para a escrita e como uma introdução para o reino da abstração e simbolismo.
4. É necessário despertar a curiosidade da criança.
5. Deve ser dada atenção a questões de linguagem.
6. É importante a educação moral que é a educação nas relações sociais (Tradução nossa)¹

Estes princípios da Educação Emendativa parecem tanto nos afastar da ideia de reparar ou emendar no sentido de faltar alguma coisa às pessoas com deficiência, quanto nos aproxima da ideia da educação dos considerados normais, ou seja, às pessoas com deficiência carecem de técnicas específicas, mas não, necessariamente, separados.

Encontramos em Lascioli (2007) uma nova vertente para a Pedagogia Emendativa. No capítulo intitulado situação de marginalização – Pedagogia Emendativa encontramos o termo relacionado à reabilitação de presos. O autor cita a revista del patrioti liberati “Il Conciliatore”, publicada em Milão, entre os anos de 1818 e 1819²: O artigo em questão trata da renovação no setor penitenciário:

[...] destaca a realização de um princípio pedagógico fundamental que presidiu a inovação nesse setor: reabilitação e não a degradação do condenado. Criando condições de vida que ajudar a recuperação do senso de

¹ I principi della Pedagogia emendativa - 1)Non esiste un'educazione separata per il bambino disabile, ma esistono piuttosto dei percorsi particolari, a contatto con la società; 2)Il deficit necessita di alcune mediazioni specifiche per favorire lo sviluppo degli apprendimenti del bambino disabile; 3)Molte delle tecniche didattiche inventate nel lavoro con i bambini disabili possono essere utilizzate nel lavoro con tutti i bambini.4) I bambini disabili aiutano a comprendere meglio il funzionamento dei bambini cosiddetti ‘normali’; 5)L’educazione senso-motoria è importante per lo sviluppo cognitivo; 6)Occorre individualizzare il percorso di apprendimento (piano educativo individualizzato-PEI). 7)Ci vogliono dei mezzi e materiali adattati per favorire lo sviluppo delle potenzialità (materiali didattici, cartoni colorati, forme geometriche..), oggetti organizzatori degli apprendimenti. 8)Sono importanti i giochi educativi e le attività pratiche; 9) Il disegno è importante come preparazione alla scrittura e come introduzione alla sfera dell’astrazione e del simbolico; 10)Occorre destare la curiosità del bambino.11) Occorre prestare un’attenzione particolare alle problematiche del linguaggio; 12) È importante l’educazione morale cioè l’educazione alla socialità (sviluppo delle competenze relazionali). Maiores informações a respeito dos princípios da Pedagogia Emendativa podem ser acessados no seguinte endereço eletrônico: <http://omeka.scedu.unibo.it/exhibits/show/integrazione/montessori-e-la-pedagogia-spec/i-principi-della-pedagogia-eme> Acesso 12 dez. 2017.

² “Il Conciliatore” – la rivista dei patrioti liberali, pubblicata a Milano tra il 1818 e il 1819, con cui si fa iniziare l’azione del Risorgimento italiano – dedica all’argomento due articoli: uno di Giuseppe Pecchio e l’altro di Luigi Serristori, contenenti qualche indicazione comparativa, ed impegnati entrambi a mettere in evidenza la realizzazione di un fondamentale principio pedagogico che presiedeva a tutte le innovazioni nel settore: *riabilitare e non avvilire i condannati*, creare condizioni di vita che li aiutino a recuperare il senso di quella dignità umana che essi hanno offeso in se stessi. Maiores informações a respeito desta revista podem ser acessadas através do seguinte endereço eletrônico: https://archive.org/stream/ilconciliatorep00clergoog/ilconciliatorep00clergoog_djvu.txt Acesso 12 dez. 2017.

dignidade humana que eles condenaram a si mesmos (LASCIOLI, 2007, pp. 606-607).

A terminologia Pedagogia Emendativa chegou ao Brasil, provavelmente, com a vinda de Ugo Pizzoli para São Paulo na década de 1910. “Pizzoli foi contratado pelo governo para dirigir o recém-instalado Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental da Escola Normal da Praça” (MONARCHA, 2011, p. 14). Ainda de acordo com Monarcha, Pizzoli, foi contratado para ministrar: [...] “curso de técnicas psicológicas para professores e normalistas, curso livre e popular de antropologia e psicologia e curso de cultura pedagógica para professores de Pedagogia, inspetores escolares e diretores de grupos da capital e interior do Estado de São Paulo” (MONARCHA, 2011, p. 14).

A Pedagogia Emendativa, então, desde o início do século XIX, já pressupunha algum tipo de correção. Naquele momento, essa conceituação era, certamente, uma evolução conceitual independentemente de referir-se aos presos ou às pessoas com deficiência, e já que pressupunham a possibilidade de educação, nos dois grupos, apresentavam-se como uma possibilidade de mudança. Helena Antipoff vai além da correção quando estabeleceu que o objeto da Educação Emendativa era o excepcional, já que incluía neste grupo os superdotados.

2.2 Educação Especial

De acordo com Garcia (2013)¹, a política de educação especial passou por três movimentos, redefinindo ao longo deste processo o conceito de educação especial, o público-alvo e a organização da modalidade. Considerando como primeiro movimento a introdução da educação especial na educação básica no início da década de 2000, o conceito de educação especial era:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados, institucionalmente, para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 1).

¹ Maiores informações a respeito do texto integral de Garcia (2013) podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07> Acesso 12 dez. 2017.

Como podemos ver, tratava-se de uma modalidade de educação escolar, organizada para apoiar e, eventualmente, substituir os “serviços educacionais comuns” (GARCIA, 2013, p. 105). Esta autora identificou o segundo movimento ao final da década de 2000, com a redefinição da política de educação inclusiva.

O terceiro movimento a partir da “consolidação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva por meio da gestão, que será examinada mediante análise do decreto nº 6,571/2008 (BRASIL, 2008) e da resolução nº 4/2009” (BRASIL *apud* GARCIA, 2013, 105). Neste Decreto, não encontramos o termo “educação especial”, mas atendimento educacional especializado (GARCIA, 2013, p. 106). A Educação Especial reaparece na Resolução nº 4/2009 como “Modalidade educacional que se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (BRASIL, 2009, p. 1). Conforme a Resolução CNE/CEB 04/2009¹ (BRASIL, 2009, p. 1) “Art. 3º A educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional”. De acordo com Garcia, (2013) este conceito de educação especial “remete para um modelo centrado nos recursos e a ser desempenhado por um professor com formação específica” (GARCIA, 2013, p. 106). Ainda de acordo com Garcia (2013), houve uma restrição em relação ao público-alvo a ser atingido pela educação especial.

[...] superação dos sentidos que a modalidade vem assumindo historicamente, apesar de passar por um momento de investimentos em torno de sua divulgação, de presunção de uma “nova” perspectiva e da suposta ampliação do atendimento público de educação especial nas redes de ensino (GARCIA, 2013, p. 107).

Apesar das propostas legais, a educação especial permanece como uma modalidade à parte da educação regular.

Os cursos ministrados por Helena Antipoff e seus colaboradores foram chamados de Emendativos. Paralelamente, são utilizadas as expressões ensino especial e educação especial. Na proposta do ISER para o 1º Encontro-Curso para Equipes de Nível Superior Pró-Infância Excepcional e Educação Rural, em 1940, um dos temas propostos para este evento foi Educação Especializada e Ensino Emendativo. A

¹ Mais informações a respeito do texto integral da CNE/CEB 04/2009 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso 12 dez. 2017.

utilização das duas expressões está presente em outros contextos, às vezes, simultaneamente, e em outras, como sinônimas:

A definição de pedagogia especial é relativamente recente, depois de ter entrado no linguajar das Ciências da Educação a partir da segunda metade do século XX. Este termo substituiu, de fato, o termo ortopedagogia, usado principalmente nos países estrangeiros, e pedagogia emendativa largamente usado na Itália (LASCIOLO, A. LARROCCA, F. 2007, 541, tradução nossa)¹.

Helena Antipoff, no prefácio da primeira edição brasileira do livro “A Educação das Crianças Retardadas”, de Alice Descoedres (1968)², nos apresenta tanto a autora quanto a importância de sua obra quando se refere às especificidades de seu trabalho:

Depois de um estágio de alguns meses nas escolas belgas para débeis mentais, dirigidas, então, pelo psiquiatra e pedagogo Ovídio Decroly, Alice Descoedres, durante mais de vinte anos seguidos, dedica-se a esse campo especial de educação, tornando-se a grande autoridade que é (ANTIPOFF, 1968, p. 6).

Em outro momento, neste mesmo prefácio:

A tradução da obra feita por conhecidos professores, Dr. Arduíno Bolívar e Naitres Maria de Rezende, dois valiosos membros da Sociedade Pestalozzi, representa um benemérito trabalho em prol do ensino especial e da assistência à infância excepcional brasileira (ANTIPOFF, 1968, p. 9).

Em relação à preparação dos professores, encontramos três referências diferentes na obra de Alice Descoedres: *Mestres-Especiais*, quando informa que o primeiro curso para mestre do ensino especial em Zurique, na Suíça, foi realizado em 1809. E ainda utiliza *Pedagogia Emendativa*: “O Instituto Rousseau, em Genebra e o Seminário de Pedagogia Emendativa, em Zurique, oferecem grande número de cursos” (DESCOEUDRES, 1968, p. 40-41).

Em questão, Descoedres (1968) estabeleceu cinco princípios para o ensino especial. O primeiro “é a atividade própria do aluno”:

¹ La definizione di pedagogia speciale è relativamente recente, essendo entrata nel linguaggio delle Scienze dell'Educazione a partire dagli inizi della seconda metà del XX secolo, andando a sostituire, di fatto, termini come *ortopedagogia*, maggiormente usato all'estero, e *pedagogia emendativa o curativa*, largamente usato in Italia (LASCIOLO, A. LARROCCA, F. 2007, 541).

² A edição de 1968 do livro de Alice Descoedres “A educação das Crianças Retardadas: seus princípios, seus métodos, aplicação a todas as crianças”, tradução da 4ª edição original, publicada pela Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais trouxe os prefácios das edições anteriores: da 3ª e da 1ª edição brasileira escrita por Helena Antipoff.

Se nos graus inferiores do ensino especial o princípio da atividade própria – agir por si mesmo e achar por si mesmo – é o único meio de tornar as crianças capazes de desenvolvimento, esses princípios devem ser mantidos em todos os graus (DESCOEUDRES, 1968, p. 51).

Este é certamente um dos princípios da escola ativa “que concebe a aprendizagem como um processo de aquisição individual” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 233). O segundo princípio “é a educação sensorial e a intuição”; o terceiro é o “da união estreita com a vida. Queremos preparar nossos alunos para a vida”; o terceiro é a “individualização” e o último “é o caráter utilitário do ensino” (DESCOEUDRES, 1968, pp. 51-55). Estes são também os pressupostos dos cursos de Educação Emendativa do ISER, que detalharemos em um momento posterior:

O ensino Emendativo deve se basear [...] nas necessidades e interesses infantis [...] na atividade própria do aluno [...] na importância da educação sensorial e do ensino intuitivo [...] na individualização do ensino, no caráter prático, utilitário [...] no objetivo social (MINAS GERAIS, 1965, pp. 33-49).

Como vimos, os princípios da Educação Emendativa proposta por Helena Antipoff e aqueles de Descoedres (1968) são praticamente os mesmos. Quando pensamos na Educação Emendativa na perspectiva “da correção”, consideramos que uma determinada pessoa, em comparação com outras, tem um defeito que deve ser corrigido. A Educação Emendativa proposta por Antipoff e Descoedres ainda está focada no indivíduo, mas com outro olhar: não se considera como importante a falta, mas o que ele tem a oferecer.

III - HELENA ANTIPOFF

Neste capítulo, apresentaremos a professora e psicóloga Helena Antipoff em um breve histórico da sua formação em Paris, sua formação em Genebra, no Instituto Jean Jacques Rousseau, em Ciências da Educação. Marcaremos a sua estada na Rússia, onde nasceu seu único filho. E, finalmente, a sua vinda para Belo Horizonte/Minas Gerais com um contrato com o governo de Minas Gerais com duração dois anos. Helena Antipoff viveu no Brasil até o final de sua vida, em agosto de 1974.

3.1. Breve apresentação

Daniel Antipoff, filho de Helena Antipoff, relata que o pressentimento do “movimento revolucionário de fortes proporções levou inúmeras famílias russas para países como Alemanha, França e Suíça” (ANTIPOFF, D. 1975, p. 27). Assim, em 1909, a senhora Sofia Constantinovna, mãe de Helena Antipoff, acompanhada das três filhas deixou o marido Wladimir Vassilevitch em São Petersburgo, mudando-se, definitivamente, para Paris.

Helena Antipoff frequentou, entre 1909 e 1912, os seminários da Sorbonne e do *Collège de France* constituindo a partir destes seminários os seus primeiros conhecimentos a respeito da psicologia. A própria Helena Antipoff destacou a forte influência que alguns destes mestres tiveram na sua formação:

Entre filósofos e psicólogos franceses destacou, especialmente, Henri Bergson¹ por sua abordagem fenomenológica e realista ao estudo da consciência, e Pierre Janet² por sua abordagem funcional e dinâmica à conduta humana (ANTIPOFF, D. 1975, pp. 28-33; CAMPOS, 2012, p. 104).

¹ Henri-Louis Bergson (1859-1941) filósofo, filho de um imigrante judeu de origem polonesa, nasceu em Paris no dia 18/10/1859. Optou pela filosofia na École Normale Supérieure. Lecionou em Angers (1881-1883) e depois, até 1888, em Clermont-Ferrand. Doutor em letras desde o ano seguinte, quando retornou a Paris, foi professor no Liceu Henri IV, na École Normale Supérieure e no Collège de France. Faleceu em 04/01/1941 em sua cidade natal. Mais informações a respeito de Henri Bergson podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: https://www.ufrgs.br/corpoarteclinica/?page_id=58 Acesso em 05 fev. 2018.

² Pierre Janet (1859-1947) tornou-se professor de psicologia experimental na Sorbonne em 1898 e em 1902 professor de psicologia comparativa no Collège de France, onde lecionou até 1934. Em 1904, juntamente com George Dumas, fundou o *Journal de psychologie normal, et pathologique*. Mais informações a respeito de Pierre Janet podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico:

<http://www.aspi.unimib.it/collections/entity/detail/90/> Acesso em 05 fev. 2018.

Alfred Binet já havia estudado psicologia infantil no Laboratório de Psicologia da Sorbonne, e “especialmente o desenvolvimento das funções superiores – memória, imaginação, atenção, compreensão. Estes estudos deram origem à obra *L'étude expérimentale de l'intelligence*, publicado em 1903” (CAMPOS, 2012, p. 106).

Em 1904, Binet criou um Laboratório de Pedagogia experimental coordenando “uma série de pesquisas sobre o desenvolvimento mental das crianças em escolas primárias de Paris” (CAMPOS, 2012, p. 106). Através deste Laboratório, os pesquisadores puderam ter acesso aos escolares nos quais pretendiam testar a escala de medida de inteligência em construção. Além das pesquisas em andamento, forneciam, quando necessário, orientação às crianças em idade escolar que apresentavam problemas psicopedagógicos e educacionais.

Ainda de acordo com Daniel Antipoff (1919-2005), Helena Antipoff em 1912, com vinte anos, partiu para a Inglaterra. Tinha como principal objetivo ser uma governanta francesa junto a uma família inglesa residente em Greenwich. Logo depois desta experiência, buscou o *Saint Helena's School*, estagiando na Escola de Blackheath, um educandário para meninos difíceis, com dificuldade nos estudos. As crianças e os adolescentes ficavam internos e muitos apresentavam problemas neurológicos e de inquietude. Eram caracterizados pela agressividade e a dificuldade de conviverem em família. Sobre essa experiência, Daniel Antipoff (1975) menciona:

Helena se interessa pela maneira com essas crianças estão sendo observadas e seguidas em seu relacionamento com os educadores. Estranha, contudo, de ver aquela escola localizada em plena cidade, sem a devida expansão para canalizar os rasgos de agressividade dos meninos. (ANTIPOFF, D, 1975 p. 37).

Este parece ter sido o primeiro contato de Helena Antipoff com pessoas com algum tipo de deficiência. Ela se interessou pelos alunos: quem eram e o que sentiam. Através dos trabalhos por eles produzidos, considerou que alguns eram talentosos. De acordo com Daniel Antipoff (1975), esta experiência despertou em Helena Antipoff indagações e questionamentos. Antipoff se perguntava qual seria a ciência capaz de ajudá-los: “uma metodologia diferente deveria ser introduzida e talvez o famoso Alfred Binet pudesse emitir opiniões valiosas para a direção de *Saint Helen's School*” (ANTIPOFF, D., 1975, p. 37). Estas considerações evidenciam que, naquele momento,

Helena Antipoff já refletia sobre a educação dos excepcionais, onde as escolas deveriam ser construídas e como as crianças e adolescentes deveriam ser tratados.

Encontramos uma discrepância em relação ao momento que Helena Antipoff buscou o Laboratório de Alfred Binet. Daniel Antipoff (1975) relata que, quando Helena Antipoff foi em busca do Laboratório de Pesquisa de Binet/Simon, ele havia acabado de morrer. Podemos dizer, então, que o ano vigente era 1911. Como já citamos, anteriormente, Helena Antipoff foi para a Inglaterra aos 20 anos, portanto em 1912. Em território inglês, de acordo com Daniel Antipoff, ela pressupõe que “o famoso Alfred Binet pudesse emitir opiniões valiosas para a direção de Saint Helen’s School” (ANTIPOFF, D. 1975, p. 37). Podemos concluir, então, que ela não sabia da morte do grande mestre. Longe de desvalorizar o trabalho do filho de Helena Antipoff, podemos tomar esta questão como um ponto de pesquisa: quando Helena Antipoff foi à Inglaterra e como se desenrolou este estágio na Escola de Blackheath. Este parece ser o ponto de partida para o trabalho que, posteriormente, Antipoff desenvolveu aqui, no Brasil.

Retornando a Paris e ao curso de Medicina, a sua atenção voltou-se para estudos de Sociologia e das Ciências Humanas em detrimento da Anatomia e da Fisiologia. O seu interesse pela Psicologia fez com que se desinteresse pelo curso de Medicina (CAMPOS, 2012).

3.2. Helena Antipoff em Genebra

Genebra era, certamente, o epicentro de movimento de renovação pelo qual passava a Europa no final do século XIX, início do século XX. Já em 1898 abrigava o *Bureau Internacional* das Escolas Novas¹, organizado pelo educador suíço Adolphe Ferrière (1879-1960) que tinha como objetivo reunir informações sobre este movimento que atravessava a Europa (CAMPOS, 2012, p. 114).

A primeira Escola Nova foi fundada na Suíça em 1902, sendo que Genebra “abrigou ainda a Oficina Internacional de Educação de Genebra e da Liga Internacional para a Educação Nova”, aprovada em 1921 em um Congresso de Calais (FERRIÈRE, 1930; HAMELINE, 2002 *apud* CAMPOS, 2012, p. 114).

¹ Adolphe Ferrière foi um dos nomes mais expressivos do movimento da Educação Nova. Foi fundador do *Bureau International d'Éducation Nouvelle* (1899) e um dos fundadores, juntamente com Pierre Bovet e Edouard Claparède, do *Institut Jean Jacques Rousseau* (1912), em Genève. Ajudou a criar, em 1921, durante o *I Congrès International de l'Éducation Nouvelle*, em Calais, na França, a *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle*.

A Liga Internacional para a Educação Nova era composta de pais, familiares, instrutores de todos os graus de ensino, doutores, etc. Em 1921 reuniu-se o Primeiro Congresso e, daí em diante, reuniram-se a cada dois anos. Eles atraíram mais de 2000 pessoas entre eles, personalidades como: Dra. Montessori, Dr. Decroly y Mis Parkrust. (FERRIÈRE, 1930, pp. 8-11, tradução nossa).¹

Foi no laboratório de pesquisa de Binet e Theodore Simon (1873-1961)² que Edouard Claparède descobriu Antipoff. Este psicólogo estava, naquela ocasião, organizando em Genebra um Instituto das Ciências da Educação dedicado ao ensino, à pesquisa e à divulgação das propostas da reforma educacional:

O Instituto J. J. Rousseau, criado em Genebra em 1912, foi, simultaneamente, uma Escola das Ciências da Educação e Laboratório de Pesquisa. Logo sentiram a necessidade de estabelecer também um ambiente educacional onde pudesse colocar em prática as melhorias e reformas sugeridas pelo conhecimento da psicologia da criança. Criaram então a Maison des Petits em 1913 (AUDEMARS, 1913, p. 09, Tradução nossa)³.

De acordo com Campos (2012, p. 114), o Instituto Rousseau contribuiu com “esse movimento de renovação através de duas propostas: a chamada educação funcional (na expressão de Claparède) ou Escola Ativa (expressão utilizada por Pierre Bovet⁴)”. A escola ativa tinha como principal objetivo:

[...] promover a autonomia da criança através de métodos pedagógicos destinados a mobilizar seus interesses e sua atividade espontânea – uma educação através da ação, centrada nas necessidades de desenvolvimento do educando (CAMPOS, 2012, p. 114).

¹ *La Liga Internacional para la Educación Nueva* se compone de padres de familia, institutores de todos los grados de la enseñanza, médicos, etc. En 1921 se reunió el primer congreso e desde entonces se organizan estos torneos cada dos años. En el de 1929 concurrieron más de 2000 personas entre ellas personalidades como la doctora Montessori, doctor Decroly, y Mis Parskast (FERRIÈRE, 1930, pp. 8-11).

² Theodore Simon “Formado em Medicina pela Universidade de Paris em 1900. Conhecido por sua colaboração com Alfred Binet na construção da primeira escala de medida de inteligência (1905)” (CAMPOS, 2001, p. 358).

³ L’Institut J. J. Rousseau, créé à Geneve en 1912, à la fois Ecole des sciences de l’éducation, et laboratoire de recherches, sentit bientôt la nécessité de constituer un milieu éducatif où pût se faire la vérification pratique des améliorations et réformes suggérées par une connaissance plus approfondie de la psychologie de l’enfant. Il a donc fondé dans ce but la Maison des Petits en 1913 (AUDEMARS, 1913, p. 09).

⁴ De acordo com CAMPOS, (2012, p. 113) Pierre Bovet (1878-1965) além de fazer parte da equipe do Institut Jean-Jacques Rousseau, foi a convite de foi “a convite de Claparède” o primeiro diretor da escola experimental Maison des Petits. Mais informações a respeito de Pierre Bovet podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <http://www.unige.ch/archives/aijrr/fonds/bovet/> Acesso em 05 fev. 2018

Este movimento proposto por Genebra enfatizava a autonomia e a criatividade das crianças no processo aprendizagem. Centravam a educação na ação e nas necessidades do educando. Através dos métodos pedagógicos, pretendiam mobilizar os interesses e as atividades espontâneas das crianças (CAMPOS, 2012).

O movimento é identificado por sua crítica à escola clássica, intelectualista, cujo ensino se organiza em função da transmissão de conteúdos por meio da palavra e da memória, também pela proposição de um ensino funcional, que busque respeitar a liberdade e a individualidade do educando, fornecendo-lhe progressivamente os meios de adaptação à sociedade, vista em fase de intensas transformações (CAMPOS, ASSIS, LOURENÇO, 2002, pp. 16-17).

Antipoff frequentou os seminários do Instituto J.J. Rousseau entre 1912 e 1916, sendo uma das alunas da primeira turma desse Instituto, conforme descrito no *Programme Général et Liste des Professeurs et des Étudiants da Ecole des Sciences de L'Éducation* (Institut J-J. Rousseau) no período de 1912-1913¹. Em nota de rodapé de página, do mencionado *Programme*, temos a seguinte informação: as matérias deste programa são divididas em um ciclo de quatro semestres. As disciplinas que compõem este programa estão organizadas em três grandes grupos. No primeiro, que trata da criança, temos:

Psicologia especial: Estudo de questões especiais de psicologia geral, individual e genética: a memória, a atenção, os sentimentos, o caráter, *le témoignage*, a linguagem, o gênio, a psicologia animal, a hereditariedade, o folclore patologia e clínica dos anormais.

Patologia e clínica dos anormais: elementos da neurologia, de psiquiatria e de patologia: as principais variações da anormalidade: os prognósticos e os tratamentos. Psicologia da linguagem interior e da palavra, dos gogos e dos surdos mudos. Exercícios práticos. Visitas aos estabelecimentos especiais: classes de atrasados, asilos, dos cegos, dos surdos mudos. (Consultas médico-pedagógicas (PROGRAMME DO IJJR, 2013, tradução nossa).

No segundo grupo de disciplinas, que trata da educação, encontramos:

Psicologia e pedagogia dos anormais: organização de uma classe de atrasados: lições, pagamentos, etc. Linguagem, leitura e cálculo, educação dos sentidos e da atenção. Trabalhos manuais. O papel de diversos ensinamentos e seu retorno. Educação moral (PROGRAMME DO IJJR, 2013, tradução nossa).

No terceiro grupo, que trata do ensino (*enseignement*, tradução nossa), temos as didáticas especiais, distribuídos em dez subitens:

¹ Mais informações a respeito dos programas do Instituto J. J. Rousseau podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <https://www.unige.ch/archives/aijrr/sourcesenligne/institutionnelles/programmes/> Acesso 26 set. 2017.

a) O ensino de todas as crianças – os jardins da infância, as Casas de *Bambini*, educação dos sentidos, leitura, escrita, lição das coisas, a arte de contar histórias, livros infantis, jogos de desenvolvimento, brinquedos que educam. O ensino do desenho e da canção na escola infantil; b) A leitura e a escrita na escola primária; c) A aritmética, o cálculo, a geometria; d) A língua materna; e) As ciências naturais; f) A geografia; g) A história; h) As línguas estrangeiras; i) As línguas mortas; j) O desenho, a composição ornamental. Os princípios psicológicos de cada um dos ensinamentos. Graduação. Métodos. Comparações de programas e estudos de manuais recentes (PROGRAMME DO IJJR, 2013, tradução nossa).

Destacamos entre os professores de Helena Antipoff no Instituto Rousseau nos anos 1912-1913:

M. Le Dr François Naville - médecin des Ecoles, privat-docent à l'Université de Genève; M^{lle} Alice Descœudres - *professora de classes especiais*; M. Ad. Ferrière - *privat-docent à l'Université de Genève*; M. Ed. Claparède - *professor da Universidade*; M. Pierre Bovet – *directeur*; M^{lle} Mina Audemars – *professora das escolas infantis* (PROGRAMME DO IJJR, 1913, tradução nossa).

Esta breve apresentação de conteúdos nos aponta a consistência da formação que Helena Antipoff recebeu em relação à educação das pessoas com deficiência. De acordo com Ferrière (1930) “desde o começo formávamos mestres primários e professores secundários, psicólogos da infância (...) mestres de escolas especiais para anormais e retardados, inspetores e diretores de escolas”¹ (FERRIÈRE, 1930, p. 27, tradução nossa). Ainda de acordo com “*Archives Institut J. J. Rousseau*”, no “*Fonds Maison des Petits*”, em outubro de 1913, três estudantes do Instituto, Hélène Antipoff, Marguerite Eugster e Marguerite Gagnebin se interessaram pela experiência com crianças pequenas de dois discípulos de Maria Montessori a respeito da Case dei Bambini. Os pais também se interessaram pelo trabalho e solicitaram que a experiência se estende para as crianças da Maison des Petits. Helena Antipoff tornou-se uma das primeiras professoras da Maison des Petits sobre a supervisão de Claparède (HAMELINE, 1996, p. 23 *apud* CAMPOS, 2012, p. 121). De acordo com o “Diplome”² emitido pelo Institut J. J. Rousseau, Hélène Antipoff em 17 de julho de 1914, foi aluna regular do Institut durante quatro semestres, tendo participado ativamente nos trabalhos práticos concernentes ao Curso.

¹ Desde los comienzos se han formado ali maestros primários y profesores secundários, psicólogos de lassifi, (...) maestros de escuelas especiais para anormales e retardados, inspectores y directores de estúdios (FERRIÈRE, 1930, p. 27).

² ANEXO 17: Institut J.J. ROUSSEAU Diplome de Hélène Antipoff emitido em 15 de Juillet de 1914.

É importante dizer ainda que antes de vir para o Brasil, entre os anos 1917 e 1924, Helena Antipoff voltou à Rússia para cuidar do pai que havia sido ferido durante uma rebelião popular. De acordo com Campos (2012), depois de constar que o pai estava bem, Antipoff se envolveu nos cuidados de milhares de crianças e adolescentes abandonadas que viviam nas ruas das cidades russas e nos campos:

Foi quando a desorganização do sistema educacional atingiu esses níveis alarmantes (entre 1919 e 1920) que o comissariado de Instrução Pública, órgão do governo soviético, decidiu criar as chamadas “Estações médico-pedagógicas”, isto é, instituições destinadas a abrigar essas crianças abandonadas e encaminhá-las a internatos onde pudessem ser educadas. Antipoff assumiu suas funções no abrigo mantido pelo distrito educacional de Petrogrado nessa época (CAMPOS, 2012, p. 139).

De acordo com Daniel Antipoff (1975), foi nesse período que sua mãe se tornou uma líder, tomando iniciativa de procurar as autoridades e obter a autorização para montar um centro de triagem:

Considera a medida primeiro passo para dar um mínimo apoio, afetivo inclusive, aos pobres meninos, completamente abandonados [...] é nesta fase de sua vida que Helena Antipoff aprende a improvisar técnicas psicológicas, para poder atender rapidamente a dezenas de indivíduos. São métodos de observação, inspirados em Lazurski, entre outros, russo que já preconizava perfis psicológicos em forma circular e com aspectos de estrela (ANTIPOFF, D, 1975, p. 66).

Não pretendemos nos alongar relatando a trajetória de Helena Antipoff na Rússia, mas, antes de tudo, marcar a importância desta experiência para os trabalhos com as crianças brasileiras. Um artigo publicado no periódico *L'Éducateur*, em 1926, nos mostra, claramente, a perspectiva teórica que esta psicóloga trouxe para o Brasil. De acordo com Campos (2012, p. 169), o artigo aponta como, os ideais da escola sob medida propostos por Claparède poderiam ser alcançados através da utilização nas escolas do método de experimentação natural de Lazurski (1874-1917)¹.

A ideia era que a escola deveria ser adaptada às características da criança, e que, portanto, era preciso desenvolver melhor os instrumentos que permitiam aos educadores conhecê-la melhor. Um dos instrumentos seria precisamente a experimentação natural, através da qual seria possível acompanhar o desenvolvimento psicossocial dos alunos, e os efeitos das reformas ou inovações pedagógicas sobre esse desenvolvimento (CAMPOS, 2012, p. 169).

¹ Alexandre Lazursky, (1874-1917) psiquiatra e psicólogo russo. De acordo com ANTIPOFF, H (1992, p. 165) preconizou o método denominado Experimentação Natural: “experimentamos com as formas naturais do ambiente externo. Estudamos o indivíduo para a vida mesma, e a criança pelos objetos do ensino escolar” (ANTIPOFF, p. 165).

3.3. Helena Antipoff em Minas Gerais

Registrado no contrato assinado entre a professora Helena Antipoff e o representante do governo de Minas Gerais, Alberto Alvares Fernandes Vieira, no dia 02 de janeiro de 1929, em Genebra, entre outras atribuições:

Madame Antipoff é contratada na qualidade de professora de Psicologia e, especialmente, de Psicologia Experimental e de Psicologia da Criança, na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte e ela também será responsável pela aplicação a todos os alunos das escolas primárias as provas psicológicas, tendo por escopo a graduação dos testes, assim como pôr o pessoal docente ao corrente das técnicas psicológicas (ANEXO 28).¹(CAMPOS, 2012, p. 190).

Como estabelecia o contrato, dedicou-se à pesquisa a respeito das crianças mineiras no Laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, primeira instituição dedicada, especificamente, à pesquisa em Psicologia em Minas Gerais. Este laboratório empreendeu vários estudos das crianças de Belo Horizonte, buscando conhecer os seus interesses, e assim melhor orientar as escolas mineiras na avaliação e na adaptação dos programas escolares às crianças (CAMPOS, 1992). Já na década de 1930, “os principais estudos desenvolvidos estavam voltados para a pesquisa de ideais e interesses das crianças mineiras, de seu desenvolvimento mental, e das condições psicossociais de funcionamento das escolas” (CAMPOS, 1992, p 35).

Baseando-se nos conhecimentos conseguidos a respeito das crianças de Belo Horizonte, Antipoff propôs a criação de serviços de tratamento e reeducação voltados a estas que se encontravam fora do sistema escolar. Criou-se, então, a *Sociedade*

¹ ANEXO 28: Contrato de Helena Antipoff com o Estado de Minas Gerais - Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais. Madame ANTIPOFF est engagée en qualité de professeur de psychologie, et spécialement de psychologie expérimentale et de psychologie de l'enfant, à l' Ecole Normale officielle et à l'École de Perfectionnement à BELLO HORIZONTE: elle aura également pour tâche de faire subir aux enfants des écoles primaires des épreuves psychologiques, ayant pour but l'étalonnage des tests, ainsi que de mettre au courant de la technique psychologique le personnel enseignant.

Pestalozzi de Minas Gerais, em 1932: “Organização filantrópica e científica destinada ao tratamento de excepcionais orgânicos e sociais fundada por um grupo de intelectuais, religiosos, psiquiatras e pedagogos, sob a direção de Antipoff” (CAMPOS, 1992, p. 37). O principal objetivo era o diagnóstico, orientação e reeducação das crianças excepcionais, a Sociedade criou um consultório Médico-pedagógico.

Em 1935, o consultório foi incorporado ao recém-criado Instituto Pestalozzi, instituição mantida pela Sociedade Pestalozzi e pelo governo do Estado, estabelecida com a finalidade de oferecer classes de reeducação e de profissionalização para crianças excepcionais consideradas educáveis. [...] (CAMPOS, 1992, pp. 37-38)

De acordo com Daniel Antipoff (1975), em seu livro, no capítulo intitulado “O Rosário e seu nascimento”, Helena Antipoff relata os motivos que levaram a Sociedade Pestalozzi a adquirir um sítio nos arredores de Belo Horizonte:

Em 1939, terminava o curso primário a primeira turma dos alunos do Instituto Pestalozzi. Sob a pressão da necessidade de assistir esses menores, que não se achavam em condições de continuar os estudos em outros estabelecimentos, nem de se empregar em ocupações profissionais, resolveu a Sociedade Pestalozzi adquirir uma propriedade rural e nela instalar uma escola granja para menores desajustados e crianças excepcionais (ANTIPOFF, D. 1975, p. 146).

Fundou-se, desta forma, a Fazenda do Rosário, em um sítio de 40 alqueires nas imediações de Belo Horizonte em Ibirité. A título de comemoração dos “jubileus das três instituições para excepcionais” - o Instituto Pestalozzi, a Fazenda do Rosário e a Sociedade Pestalozzi do Brasil, Helena Antipoff nos apresentou a Fazenda do Rosário 25 anos depois de sua inauguração, em 1965. De acordo com CAMPOS (2012) a partir do empreendimento inicial, para a educação de crianças excepcionais, a Fazenda do Rosário foi progressivamente enriquecida com novas iniciativas. Helena Antipoff (1992) detalha o intenso funcionamento da Fazenda do Rosário:

Internato para menores excepcionais Sandoval Soares de Azevedo, do sexo masculino; Internato Santa Terezinha para meninas excepcionais; Escolas reunidas Dom Silvério e Clube Agrícola João Pinheiro; **Instituto de Educação Emendativa**; Posto de puericultura com serviço médico, dentário e laboratório de pesquisas clínicas; Centro Social Rural. Hospitalzinho Galba Veloso; Casa de Repouso (em remodelação); Curso Complementar Industrial e Agrícola Dr. Gustavo Lessa; Cerâmica da Fazenda do Rosário; Ginásio Normal Oficial Rural Sandoval S. Azevedo, com Internato para moças; Ginásio Normal Oficial Caio Martins, com internato para moças; **Instituto Superior de Educação Rural – ISER** – mantém Cursos de Supervisor de ensino, Curso de Treinamento de Professores Rurais, Museu de Ciências, Posto de Meteorologia, Laboratório de Psicologia e de Pesquisas Sócio

pedagógicas, classes anexas, pré-primárias, Clube Agrícola Fausto Teixeira, com lavouras, hortas, pomares, jardins, criação de aves e de porcos, curso de extensão de economia doméstica (ANTIPOFF, H. 1992, pp. 242-243, grifos nosso).

Entre as instituições que compunham o Complexo Educacional da Fazenda do Rosário, destacaremos o Instituto de Educação Emendativa no período de 1940-1969 e o ISER. O Anexo 16 (sem autor e sem data), que trata deste Instituto de Educação Emendativa¹, nos diz que, os usuários da Educação Emendativa, seriam aquelas crianças excepcionais que não se enquadrariam nas seguintes categorias de deficiências:

Problemas especiais de saúde; invalidez ou defeitos ortopédicos que impossibilitem a locomoção; cegueira; conduta antissocial criando perigo de vida para os internados; idiota; casos declarados de esquizofrenia sem remissão social; epilepsia, casos graves, sem possibilidades de controle medicamentoso (ANEXO 16).

O Instituto de Educação Emendativa oferecia ainda as Classes Especiais que ofertavam práticas especializadas (oficinas pedagógicas) e espaços de formação para alunas-professoras dos Cursos de Educação Emendativa, objeto de nosso estudo.

O mencionado documento, refere-se ainda ao termo excepcional, que passou a ser utilizado por Helena Antipoff e seus colaboradores a partir da década de 1930. Já na criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, em 1932, encontramos este termo. Antipoff, em documento não publicado, do Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (ANEXO 04), esclareceu como adotou a nova terminologia:

Já em 1933, o Boletim nº 12, editado por esta Sociedade Pestalozzi e a Secretaria da Educação, já era chamado infância excepcional (sub-normais), adotando a terminologia norte americana (excepcional children) (ANTIPOFF, H; NARDELLI, A, s/d)².

Encontramos ainda esta referência em Bastos (1983), ao fazer uma revisão origem do termo excepcional:

A partir de 1930 é que o termo excepcional passa a vigorar. O trabalho de data mais recuada em que verificamos o emprego dessa designação foi o de J. L. Horn em 1924. Alguns anos depois, ou seja, na década de 1930, já

¹ ANEXO 16: INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA DA FAZENDA ROSÁRIO (1940-1969). Ibirité/Minas Gerais. Documento datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais. (Sem autor, sem data).

² ANEXO 04: ANTIPOFF, Helena. NARDELLI, Áurea. Termo Excepcional. (Sem data). Documento Inédito datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais (sem data).

circulava um período sobre este tema o *Journal of Exceptional Children* em 1940, Pittsburg (U.S.A) já se reunia o International Council for Exceptional Children. No Brasil, as APAES, (Associação de Pais e amigos dos Excepcionais) colheram como denominação e consagraram em sua sigla – o termo excepcional (BASTOS, 1983, p. 21-26).

Os termos “Ensino Emendativo” e/ou “Educação Emendativa” foram utilizados pela professora Helena Antipoff e seus colaboradores nas décadas de 1940, 1950 e 1960 ao designar os cursos de preparação daqueles professores que, posteriormente, educariam as crianças com deficiência. A legislação brasileira, assim como Helena Antipoff, utilizou-se dessas expressões para denominar, a partir da década de 1930, tanto a educação de pessoas com deficiência quanto os cursos especializados para formação de professores. Temos, por exemplo, o Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934 que “cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, e que dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências”. No Art. 3º desta legislação, estabeleceu-se a quem se destinava este ensino, bem como onde seria aplicado:

Atendendo à destinação específica dos estabelecimentos de que trata o artigo anterior e em face da finalidade do seu conjunto, que é o aproveitamento e o corretivo possível dos anormais do físico, dos sentidos, da moral e da mente, com o objetivo utilitário social ao lado da proteção caritativa, o Ensino Emendativo, inicialmente, será ministrado nos seguintes estabelecimentos:

- a) Institutos para cegos;
- b) Institutos para surdos-mudos
- c) Escolas de prevenção
- d) Escolas de correção
- e) Escolas de prevenção¹ (BRASIL, 1934).

A Educação Emendativa, como pode ver, pressupunha um efeito a ser corrigido. A professora/psicóloga Helena Antipoff nos deixou uma obra vastíssima: palestras, artigos, propostas de exercícios, prefácio de livros, testes bem como inúmeros manuscritos tratando dos mais diversos assuntos. Veremos nesta produção que esta educadora parte do pressuposto que o sujeito pode aprender, desde que estejamos preparados para educá-los.

¹ Mais informações sobre o Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934 podem ser acessadas no link: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaoriginal-1-pe.html> Acesso 12 dez. 2017.

3.4. O legado intelectual de Helena Antipoff

O Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) na comemoração do centenário do nascimento de Helena Antipoff, em 25 de março de 1992, nos presenteou com a Coletânea das Obras Escritas por Helena Antipoff em cinco volumes, cada um deles organizado em torno de um tema central: Volume I *Psicologia Experimental*; volume II *Educação*; volume III *Educação do Excepcional*; Volume IV *Educação Rural* e o volume V *Bem-dotado*. Na introdução escrita por Daniel Antipoff, filho único de Helena, havia o motivo pelo qual sua mãe não se dedicara a escrever livros:

Helena Antipoff, em sua ânsia de deixar algo concreto e mais palpável para as populações em geral, tão carentes de tudo, preferiu agir, organizar, construir, fazer demonstrações através de cursos e seminários, enfim, inculcar hábitos de ação construtiva, mais do que, simplesmente, escrever para uma minoria e daí, talvez, somente manter-se num plano de teorismo (ANTIPOFF, D 1975, p. 9).

Dito isto, podemos vislumbrar duas diretrizes das ideias de Helena Antipoff: “aprender fazendo” era a linha de conduta de seu trabalho tanto com os professores que formava quanto com as crianças, jovens e adultos que educava. Esta estratégia partia do pressuposto que era necessário conhecer o aprendiz, perspectiva que encontramos em todos os escritos da autora.

Apesar de nos dedicamos à leitura do III Volume, que reuniu alguns textos a respeito da Educação do Excepcional, todos os volumes trazem importantes questões sobre a formação de professores. Assim como os demais, os textos foram organizados cronologicamente, nos permitindo acompanhar a reconstrução do pensamento de Antipoff que aconteceu ao longo do tempo.

Lembrando que a professora Antipoff chegou a Belo Horizonte em 1929, sendo o primeiro escrito apresentado nessa coletânea é uma palestra pronunciada por Helena Antipoff perante o Conselho Técnico da Sociedade Pestalozzi, em 12 de julho de 1933. Nesta palestra, intitulada *A Questão dos Anormais no Estrangeiro*, Antipoff apresentou os estabelecimentos especializados por ela visitados na sua última viagem a Europa. (ANTIPOFF, 1992, pp. 11-26). A descrição das instituições visitadas é rica em detalhes a respeito da estrutura física, da organização, dos profissionais envolvidos e dos alunos. Buscaremos, especialmente, nestes escritos como a autora conceituava Ensino Especial, Educação Emendativa, Formação de Professores e Escola Ativa.

A respeito da primeira instituição apresentada, localizada na Bélgica, o Instituto Moll Hutte “um centro de observação para todas as crianças processadas pela justiça na Bélgica” (ANTIPOFF, 1992, p. 11), Antipoff destacava uma questão que, naquele momento histórico, significava um avanço na educação das pessoas consideradas deficientes:

O papel do Centro de Moll Hutte não se limita ao trabalho interno com os alunos; sua ação foi, extremamente, fecunda na organização dos estabelecimentos para delinquentes, enviando crianças de certa categoria para cada um dos estabelecimentos diferenciados e assegurando assim a cada um uma educação determinada. Essas instituições não tinham, antes do trabalho de Moll Hutte, nenhum caráter particular: recebiam crianças de todas as espécies, mentalmente retardadas ou anormais, sãs de espírito ou doentes, com aptidões profissionais de uma categoria ou de outra ... não se pode realmente esperar a educação de crianças delinquentes deixando-as aglomeradas em uma promiscuidade de níveis, tendências e de taras as mais nefastas para os alunos (ANTIPOFF, 1992, p. 12).

Utilizando o termo “ensino especial”, destacou a organização de um grupo de professores: “*associação dos professores públicos de crianças retardadas tomou a iniciativa do trabalho, organizando conferências sobre o “ensino especial”* (ANTIPOFF, H, 1992, p. 13). E “[...] além disso, publicou um pequeno volume resumindo as conferências feitas sobre educação dos anormais” (ANTIPOFF, H, 1992, p. 13).

Em relação à Suíça, nos diz que “a assistência aos anormais é bem mais sistemática, destacando que a *Associação Sueca para Crianças Anormais* tem duas secretarias: uma para a Suíça alemã, e outra, o Centro Romando, para a Suíça francesa” (ANTIPOFF, 1992, p. 13). Os subsídios do governo federal suíço são distribuídos pelos diferentes centros e instituições. Cada uma das diferentes categorias de anormais possui o seu próprio centro de ação: débeis mentais, crianças difíceis, indivíduos profissionalmente insuficientes, para cegos, surdos-mudos, alejados, epiléticos (ANTIPOFF, 1992).

Helena Antipoff destaca ainda que, além das instituições de atendimento, propriamente dito, que fazem parte da *Associação Suíça para Crianças Anormais*, tem “*numerosos estabelecimentos pedagógicos que formam o corpo docente e técnico das classes e estabelecimentos especiais*” (ANTIPOFF, 1992, p. 14). Destacamos,

especialmente, dois membros dessa associação: o Instituto J. J. Rousseau, de Genebra, com o curso especial de Melle. Descoedres¹ e do Dr. Brantmay².

Encontramos nos cursos de Educação Emendativa propostos por Helena Antipoff no ISER, uma clara influência de Descoedres, professora de Antipoff no Instituto Rousseau. Helena Antipoff, no prefácio da 1ª edição brasileira do livro “*A educação das Crianças Retardadas – Seus princípios, Seus Métodos. Aplicação a todas as crianças*”, de Alice Descoedres, nos apresenta a sua mestra: “longe de se limitar ao ensino acadêmico, introduziu seus alunos em ciências da educação em plena prática, ao mesmo tempo em que os iniciava nas suas pesquisas e deles fazia seus colaboradores” (DESCOEUDRES, 1968, P. 7).

Helena Antipoff abordou, nesta palestra, quais eram os limites das classes especiais, no que diz respeito à sua clientela, baseando-se na experiência das classes especiais da cidade de Zurique. As crianças consideradas educáveis eram aquelas que apresentando quocientes intelectuais acima de 0,60-0,70. Aquelas consideradas com níveis mentais inferiores permaneciam em casa ou eram internadas nos asilos para anormais. (ANTIPOFF, 1992, p. 15):

O problema da perfectibilidade³ ou de educabilidade dos anormais merece toda nossa atenção, tanto do ponto de vista teórico como prático, sendo absolutamente necessário estabelecer critérios exatos para se saber se tal criança retardada ganha em frequentar uma classe especial (ANTIPOFF, p. 15).

Esta questão pareceu-nos, intimamente, relacionada a uma das conclusões de Pessotti (1984) a respeito da existência ou não de um teto a ser atingido quando educamos, independentemente, das características do educando:

O fracasso que Itard se atribui, caracteriza uma atitude corrente: a de que existe um máximo fixo de desempenho a ser atingido: o desempenho normal. Abaixo ou diverso deste padrão qualquer progresso não conta como sucesso (PESSOTTI, 1986, p. 85).

¹. “Em 1909 aceitou a direção de uma classe de retardados, num grupo escolar de Genebra, que se criava nessa época, sob a influência não pequena de Edouard Claparède, famoso psicólogo suíço” (ANTIPOFF, 1968, p. 6). Antipoff nos conta ainda que Descoedres foi uma das “fundadoras do Instituto J. J. Rousseau” (DESCOEUDRES, 1968, p. 7)

² Dirigente do “consultório médico-pedagógico para crianças débeis ou difíceis, do ponto de vista educativo, no qual tomam parte ativa os alunos do Instituto Rousseau” (DESCOEUDRES, 1968, p. 14)

³ O termo perfectibilidade chamou a minha atenção, e fui em busca do que Helena Antipoff queria dizer. Assim, encontrei a obra de ROUSSEAU, J. J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. (Posição 747 versão online), L&PM POCKET, maio de 2008.

Helena Antipoff criticou, assim, os encaminhamentos para as classes especiais neste início da década de 1930, em Belo Horizonte: “esta limitação deve ser o objeto de estudo futuro para as classes especiais dos grupos escolares de Belo Horizonte, onde, até hoje, são recebidas crianças, simplesmente, retardadas e anormais profundos” (ANTIPOFF, 1992, p. 15). Ao longo do trabalho desenvolvido por esta professora veremos que, com a observação do aluno, ela pôde desfocar a sua atenção da deficiência, concentrando-se no potencial que cada aluno oferecia.

Antipoff dedicou grande parte da sua palestra para nos contar a respeito de uma instituição localizada próxima a Zurique:

Albisbrunn é um estabelecimento particular, sempre procurado, que não matricula senão as crianças difíceis e que se transformam, como por enquanto, em jovens morais, trabalhadores e úteis, em alto grau, à sociedade. O segredo desse mistério é devido, em primeiro, à presença de alguns educadores de alta qualidade em Albisbrunn e em segundo lugar às suas condições materiais extraordinárias (ANTIPOFF, 1992, p. 22).

Ainda nesta comunicação, descreve com detalhes a organização dos alunos em grupos, dos pavilhões e andares “separados e vivendo uma vida em família em companhia de um professor e de um casal” (ANTIPOFF, 1992, p. 22). Para quem conheceu a Fazenda do Rosário ou leu a respeito da organização da instituição original, certamente reconhecerá o modelo utilizado e reconstruído por Antipoff em Ibirité:

Ao lado das ocupações escolares, seguidas regularmente pelas crianças em idade escolar, há para todos uma série de ocupações técnicas dirigidas por especialistas competentes e talentosos. Conforme as aptidões e inclinações, os jovens indicados para trabalhar em uma das seguintes oficinas; trabalhos de rotim,¹ de argila e cerâmica, cartonagem, tecelagem, carpintaria, trabalho sobre metal e galvanoplastia, além de jardinagem e trabalhos de campo dirigidos por especialistas. Além de tudo isso tem ainda lições de música, de ginástica rítmica e de religião (ANTIPOFF, 1992, p. 22).

Helena Antipoff passou um dia inteiro nesta Instituição, e, antes do jantar, assim como relatam as professoras do ISER, “todos os habitantes: alunos, professores, contramestres, lavadeiras, todos, se reúnem na grande sala de jantar no momento das refeições [...], o diretor dirige aos reunidos uma curta palavra sobre um assunto moral qualquer” (ANTIPOFF, 1992, p. 22-23).

¹ Rotim é o nome popular de uma espécie de palmeira da família das Arecáceas (ex-Palmáceas). Trata-se de uma planta nativa da Índia e da Indonésia (VIDE), sendo atualmente cultivada em várias partes do mundo. Dela são extraídas tiras que são usadas na confecção de cadeiras e outros móveis muito procurados. Também pode ser chamada de ratã ou ratam. Maiores informações podem ser acessadas através do seguinte endereço eletrônico: <http://www.dicionarioinformal.com.br/rotim/> Acessadas Acesso 12 dez. 2017.

Ainda no início da década de 1930, temos a confirmação de duas perspectivas importantes para Antipoff:

[...] as ocupações escolares se fazem em pequenos grupos; nas oficinas também nunca vimos mais que quatro com um mestre e às vezes com um auxiliar desses escolhidos com muito critério [...] Essa educação individual por excelência não só facilita a eclosão das aptidões de cada um dos educandos com também faz evitar as influências de um aluno sobre outro, podendo ser perniciosas fora da presença do mestre (ANTIPOFF, 1992, p. 23)

O trabalho em pequenos grupos, organização rotineira no ISER (como veremos na análise dos dados), em que as professoras aprendiam o que, posteriormente, ensinariam para os seus futuros alunos. Por um lado, Antipoff evidencia que nos pequenos grupos os alunos podem ser vistos e podendo experimentar, mais livremente, as suas características. A questão “da influência perniciosas” tem a contrapartida das influências criativas que podem ocorrer nos grandes grupos.

Resumindo, direi que a Suíça, Zurique em particular, possui uma organização de ensino e tratamento dos anormais verdadeiramente modelar, não só pela organização centralizadora da Associação Federal, como também pela originalidade e eficiência dos métodos que se não tornam o deficiente normal, tornam-no pelo menos bastante apto a ganhar seu pão com meios honestos (ANTIPOFF, 1992, p. 26).

Este resumo nos mostra o dilema da educação especial que já discutimos aqui: tornar o deficiente normal ou proporcionar todas as condições necessárias para o seu desenvolvimento pleno. Outra questão muito importante para Antipoff diz respeito à profissionalização das pessoas com deficiência.

A Coletânea das obras Escritas de Helena Antipoff nos apresenta em seguida uma sequência significativa de artigos que tratam das classes especiais e da ortopedia mental. Devemos esclarecer que, na década de 1930, o que chamamos hoje de educação especial, era realizada nas classes especiais. As técnicas utilizadas descritas e desenvolvidas por Helena Antipoff e seus colaboradores foram, posteriormente, utilizadas na Educação Emendativa e/ou na Educação Especial. Desta forma, trataremos da observação e da ortopedia mental, apesar desses escritos não versarem, especificamente, sobre a formação de professores para a Educação Especial, mas por serem temas recorrentes tanto na educação dos excepcionais quanto na formação de professores.

Para Antipoff, o caminho para detectar as diferenças individuais é a observação. Uma das principais consequências desta detecção das diferenças é a homogeneização das classes escolares:

As vantagens das classes selecionadas residem precisamente na individualização do ensino. A cada tipo de crianças correspondendo um ensino apropriado, a criança não perderá seu tempo ou em repetir sempre a mesma coisa, se se trata de um menino bem-dotado, instruído em uma classe misturada, ou sofrendo de nada compreender, se se trata de um menino pouco dotado, retardado, nesta mesma classe média, o primeiro estando acima e o segundo abaixo do nível da classe (ANTIPOFF, 1992, p. 28).

Os educadores deveriam ter em vista todas as características da criança, desde a idade cronológica até os seus níveis de evolução:

O respeito ao ser humano deve levar o educador a ter em vista todas esses caracteres, a fim de encontrar um meio que lhe permita proceder eficientemente, dando a cada um o que lhe for necessário, segundo o espírito da parábola dos talentos¹ (ANTIPOFF, 1992, p. 32).

Ao apresentar “o resultado de vários anos de observações e de experiências, feitas nas escolas primárias de Belo Horizonte, onde, desde 1931, haviam introduzido o sistema das classes homogêneas, segundo o desenvolvimento mental das crianças” (ANTIPOFF; RESENDE, 1992, p. 27), questionaram a eficácia das classes homogêneas, considerando que este recurso não pode ser usado isoladamente:

Os resultados dos testes de promoção do fim de ano, aos quais são submetidos todos os alunos do 1º ano escolar, não nos deram ainda provas necessárias e, de um ano ao seguinte, não pudemos observar um progresso verdadeiramente notável (ANTIPOFF, 1992, p. 27).

As propostas de homogeneização defendidas, logo após sua chegada ao Brasil, foram motivos de muitas críticas dirigidas à professora Russa. Aqui, podemos entender como ela associa esta organização de alunos com o ensino personalizado, de acordo com as necessidades educacionais de cada estudante.

Não é a homogeneidade dos alunos que determina o seu sucesso, mas é, cremos nós, o ensino correspondendo ao desenvolvimento das crianças. Há muito tempo a pedagogia reclama o ensino individualizado, a educação sob medida, o trabalho escolar correspondendo de necessidades de cada idade,

¹ A parábola dos talentos mostra como não devemos desperdiçar as oportunidades que Deus nos dá. Os verdadeiros seguidores de Jesus aproveitam as oportunidades e obtêm bons resultados. Os falsos seguidores desperdiçam tudo que recebem.
<https://www.respostas.com.br/parabola-dos-talentos>

aos interesses de cada meio, ao desenvolvimento de cada indivíduo (ANTIPOFF, 1992, p. 27-28).

Podemos desdobrar a afirmativa anterior em duas importantes questões: a primeira é que podemos estabelecer um paralelo desta proposta de construção de um programa de acordo com as necessidades de cada criança com a aquela proposta pela Declaração de Salamanca (1994) que defende:

[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade destas características e necessidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)¹

A segunda é que Antipoff e Resende (1992) deslocam da homogeneidade, propriamente dita, a possibilidade de sucesso no aprendizado dos alunos, evidenciando que são os métodos e os responsáveis pela aplicação dos mesmos, ou seja, os professores, que farão a diferença no processo de aprendizagem.

Ainda de acordo com as autoras, esta organização das classes “facilita ao mestre a determinação do programa e dos métodos próprios ao nível intelectual das crianças” (ANTIPOFF, 1992, p. 28). Antes, no entanto, de elaborar programas e métodos adequados para seus alunos, os professores devem conhecer a criança que irão educar. O caminho para tanto, como já vimos, anteriormente, é a observação:

Os professores nem sempre são bons observadores. Geralmente veem pouca coisa; alguns veem mal. As impressões subjetivas mascaram frequentemente a fisionomia real de muitas crianças, e o retrato global que delas fazem é confuso e frequentemente desfigurado... a arte de observar e compreender a personalidade humana é uma das mais áridas e sutis (ANTIPOFF, 1992, p. 34).

Convencida da necessidade dos professores de Belo Horizonte aprenderem a observar, Antipoff distribuiu aos mestres um formulário individual que deveria ser preenchido durante os três primeiros meses do ano, devendo ser revisto a cada três meses, “marcando as modificações que foram notadas na conduta da criança” (ANTIPOFF, 1992, p. 35-38). Antipoff (1992) oferecia formação técnica para a aprendizagem da arte de:

¹Mais informações a respeito da Declaração de Salamanca podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso 12 dez. 2017.

Estabelecer conversas, cursos mesmo, guiá-los na arte de observar, fornecendo-lhes programas de observação, discutindo em comum, analisando com interesses e paciência este e aquele caso, essa ou aquela conduta excepcional – eis os meios com os quais poderão contar o diretor, o médico, o psicólogo ou o pedagogo para dirigir uma escola nova e ciência de progresso (ANTIPOFF, 1992, p. 35).

Assim como a observação, a Ortopedia Mental é um tema importante na formação de professores para a Educação Emendativa. Para Helena Antipoff, temos múltiplas origens para os exercícios desta área de conhecimento, sendo que alguns exercícios foram elaborados a partir “dos métodos dos testes psicológicos - alguns a partir do capítulo sobre a educação da inteligência, do livro de *Les idées modernes sur les enfants* de Binet” (ANTIPOFF, 1992, p. 77). Antipoff nos conta, ainda, que muitos exercícios foram tomados da obra de Alice Descoedres, e além daqueles que foram “sugeridos pelo método Montessori, alguns, enfim, foram introduzidos por nós mesmos” (ANTIPOFF, 1992, p. 77).

Para Descoedres (1968, p. 67), ortopedia é “a arte de corrigir as deformidades do corpo”. Ortopedia mental foi o sistema de exercícios criados por Alfred Binet e Armand Belot em 1910, que estabeleceu um paralelo como as faculdades mentais. Através destes exercícios poderíamos “endireitar, fortificar e adestrar as faculdades mentais” (LAÊNIA, 2016, p. 51). A respeito de Binet, Antipoff (1992) nos diz que: esta autora ainda:

Binet é otimista. Ele tirou da psicologia experimental a conclusão seguinte: “tudo o que é de pensamento e de função em nós é susceptível de desenvolvimento” (ANTIPOFF, 1992 p. 67).

Em outro capítulo da Coletânea das Obras Escritas, Helena Antipoff tratou do “*Papel educativo e social das classes especiais*”. Logo no início, destacou as dificuldades para “distinguir [...] e achar o método adequado, em seguida a todas as diferenças individuais de inteligência e de caráter numa mistura de crianças muito disparatada” (ANTIPOFF, 1992, p. 49). Defendia aqui que a observação isoladamente “não permitirá quase colher senão as diferenças mais impressionantes, mais grosseiras” (ANTIPOFF, 1992, p. 49).

Antipoff (1992) discutiu a importância do papel do Estado e da educação na prevenção de futuros problemas sociais:

Não é na idade adulta que a gente se torna repentinamente ocioso e vagabundo, mas é já desde os bancos escolares que o indivíduo, ainda

criança, não passou de um débil mental ou de um desequilibrado imerso num cismar doentio... Para que todas as perdas da sociedade possam diminuir, julga-se que a escola pública, uma única quanto ao seu programa e os seus métodos, poderá fazer algo neste sentido? De certo que não! (ANTIPOFF, 1992, p. 50)

É aqui que a autora defende que a educação deve basear-se em uma metodologia científica:

Jamais a educação dará resultados seguros e de acordo com as nossas previsões e os nossos ideais se deixarmos nossa ação pedagógica sem a experimentação continua e implacável na procura dos meios mais adequados para achar a verdadeira ação que o adulto deve à criança para ajudá-la a expandir-se na mais perfeita harmonia consigo mesma e com os seus sentimentos (ANTIPOFF, 1992, p. 49).

Para Antipoff, as classes especiais não beneficiam apenas aos estudantes, mas também podem tornar-se verdadeiros laboratórios:

[...] tanto para o estudo aprofundado das anomalias de toda espécie, como para a elaboração dos métodos científicos do tratamento médico pedagógico, como ainda para a formação dos educadores especialistas para o trabalho com os anormais, ou dos educadores competentes que aí faziam o seu estágio de alguns anos apenas para depois, com os frutos retirados desse trabalho nas classes especiais, voltar aos normais com métodos mais individuais e mais eficazes (ANTIPOFF, 1992, p. 50).

Outra questão destacada por Antipoff (1992) diz respeito aos grandes nomes da Pedagogia e da Psicologia com grande influência na educação das pessoas com deficiência:

Quem ignora a enorme influência, na pedagogia geral, dos trabalhos de Itard, de Montessori, de Binet, de Decroly, do próprio Freud, que, ao mesmo passo que procuravam métodos eficazes para a educação dos anormais ou dos doentes descobriram os princípios fundamentais e as aplicações as mais fecundas para a educação dos normais? (ANTIPOFF, 1992, p. 50).

Assim, a autora nos apresenta alguns produtos decorrentes do trabalho com pessoas com deficiência e que ainda hoje são utilizados:

Os jogos didáticos, hoje tão espalhados nas classes primárias comuns, a educação dos sentidos, nos jardins de infância, o método global para a aprendizagem a leitura, a necessidade de educar, sobretudo em vez de *instruir* simplesmente, tudo isso se deve enormemente aos esforços desses médicos e psicólogos que tinham que lidar com os anormais (ANTIPOFF, 1992, p. 51).

O texto apresentado pelos organizadores da Coletânea de Helena Antipoff (1992) trata em seguida da seleção de professores para os diversos tipos de classes que, para a autora, deve ser tão racional quanto à seleção das crianças para classes homogêneas.

Se na escolha do professor para as classes dos bem-dotados a inteligência e a competência profissional desempenham o papel mais importante, a designação dos mestres para as classes dos retardados e dos instáveis deve obedecer aos critérios que fazem sobretudo realçar, ao lado da competência pedagógica, ainda as virtudes de caráter, tais como a afeição às crianças, o espírito altruísta e muitas vezes cheio de verdadeira abnegação, muita paciência, e a busca incessante dos meios para tornar eficiente a educação dessas crianças (ANTIPOFF, 1992, p. 54).

Essa tese de doutorado trata da formação de professores para a Educação Especial/Educação Inclusiva. Temos em vista a perspectiva atual de inclusão das pessoas com deficiência na educação regular, ou seja, independentemente das características da criança a ser incluída ou da turma e/da professora que irá recebê-la. Uma das justificativas para a realização desta pesquisa é o despreparo alegado pelos professores e confirmado pela literatura especializada de que a formação oferecida para a atuação nesta área é insuficiente. Desta forma, a preocupação com uma seleção de professores para a atuação junto a pessoas com deficiência é, perfeitamente, justificável:

Paralelamente ao selecionamento das crianças em classes homogêneas, deve ser feita a seleção dos professores segundo seus dons pessoais, sua cultura geral, sua competência profissional e as classes para as quais sua personalidade é mais adequada. Assim as classes A das crianças bem-dotadas devem ser dirigidas pelos professores melhores quanto a inteligência e à cultura, assim como quanto a competência pedagógica. As classes D e E necessitam de professores que se distinguem por um caráter equilibrado, altruísta e que tiveram uma competência especial para o ensino das crianças anormais (ANTIPOFF, 1992, p. 59)¹.

Vale ainda destacar na década de 1930 os princípios para o ensino nas classes especiais propostos por M^{lle} Descoedres, baseavam-se, certamente, nos princípios da escola ativa:

Para estar em condições de educar crianças normais ou classes especiais, os mestres, inspirando-se nos princípios da escola ativa, aí encontrarão as diretrizes necessárias para a organização geral do seu trabalho. Quanto mais compreenderem que é a criança, o que são as suas necessidades e de que maneira se desenvolver a atividade movida por molas internas, tanto mais terão o ensejo de triunfar com os seus alunos (ANTIPOFF, 1992, p. 62-63).

¹ Esta questão da seleção parece ter sido minimizada na década de 1940, quando Helena Antipoff e seus colaboradores acrescentaram a estas características a formação especializada propriamente dita.

Tendo em vista a questão da escola ativa, os professores deveriam estar preparados para se deslocarem “o mais possível fora, no jardim, parques, oficinas por toda a parte onde as ocasiões de atividades sejam maiores e mais bem motivadas” (ANTIPOFF, 1992, p. 61).

Não pretendemos, aqui, reescrever a história da professora Antipoff, assim apenas registraremos a sua mudança para o Rio de Janeiro em 1944:

A mudança de Helena Antipoff para o Rio de Janeiro, em 1944, foi motivada, segundo seu filho Daniel, por três fatores: as dificuldades na renovação do contrato com a Escola de Aperfeiçoamento; a solidão experimentada com o casamento do filho e sua mudança para Patos de Minas, onde foi convidado a dirigir uma escola agrícola a convite do médico e amigo Gustavo Lessa para trabalhar no Ministério da Saúde (CAMPOS, 2012, p. 336).

Na década de 1940, temos um texto assinado por Helena Antipoff enquanto ocupava o cargo de Técnica de Educação do Departamento Nacional da Criança. Em nota de rodapé, os organizadores da Coletânea esclarecem que se trata de uma Conferência realizada na Reunião da Liga da Higiene Mental de Pernambuco, em homenagem à memória do Prof. Ulysses Pernambuco (1892-1943)¹, em 5 de dezembro de 1946, terceiro aniversário de sua morte intitulada “A função Social da Assistência às Crianças Excepcionais”² (ANTIPOFF, 1992, p. 139-146).

Destacamos dois momentos neste artigo que nos interessa sobremaneira:

Enquanto para pouca coisa servem os métodos comuns de educação e de ensino, para excepcionais, os resultados, ao contrário, se tornam promissores, quando eles recebem ensinamentos e tratamentos especializados (ANTIPOFF, 1992, p. 141).

Para que a criança excepcional receba essa educação proposta, são imprescindíveis os professores especializados e que a sociedade receba, em contrapartida, benefícios decorrentes desta educação:

Precisamos argumentar bem o nosso propósito de servir à criança excepcional, por que existem pessoas que condenam a preocupação com esses seres, considerando que sua assistência é mais dispendiosa, exige um pessoal especializado com preparo pedagógico mais longo e esmerado; exige classes menos numerosas – 15 a 20 alunos no máximo, material didático rico,

¹ Ulisses Pernambuco era pernambucano, formando em Medicina no Rio de Janeiro em 1912. Concorreu a cadeira de Psicologia e Pedagogia na escola Normal Oficial do Estado de Pernambuco em 1918 com a monografia “classificação das crianças anormais: a parada do desenvolvimento intelectual suas formas: a instabilidade e a astenia mental” (CAMPOS, 2001, p. 289).

² De acordo com a nota no final do artigo temos “Extraído da SEPARATA da Revista NEUROBIOLOGIA – Recife – dez. 1946”.

aparelhamento para trabalhos manuais, matéria-prima abundante para os mesmos (ANTIPOFF, 1992, p. 142).

Antipoff (1992) propõe, assim, que um dos caminhos para esta formação é através da observação diretamente nas salas de aula dos excepcionais, considerando que “um dos partidos a tirar é permitir e favorecer estágios de normalistas e educadores nas classes de crianças excepcionais, a fim de aperfeiçoar, com trabalhos práticos junto a essas crianças, seu preparo psicopedagógico” (ANTIPOFF, 1992, p. 142).

Em palestra proferida na fase inicial da Sociedade Pestalozzi do Brasil, em 1945, a autora afirmava que outro aspecto importante do trabalho com excepcionais era que, através dos trabalhos práticos com os alunos, os professores poderiam elaborar novos métodos pedagógicos (1992). Citando Freud, nos diz que [...] “a educação continua a ser uma arte de intuição, uma prática empírica. E mais que tudo isso, uma osmose inconsciente entre a personalidade do educador e do educando” (ANTIPOFF, 1992, p. 155). É interessante que a proposta da palestrante ainda não é formar, mas aprimorar educadores já prontos:

[...] será de uma importância fundamental achar para o trabalho com excepcionais educadores natos, com cultura pedagógica mais sólida possível, indivíduos desprovidos de complexos, otimistas e entusiastas no que diz respeito a sua profissão. Devem ser idealistas e possuir uma faísca de espiritualidade que os transforme, quando preciso, em verdadeiros apóstolos do bem (ANTIPOFF, 1992, p. 156).

Esta perspectiva reforça o papel duplo da escola-granja, da Sociedade Pestalozzi para excepcionais:

Ser um laboratório de pesquisas médico-pedagógicas e também uma clínica para estágios dirigidos para jovens educadores, aqueles que se dedicarão principalmente a instituições especiais, como são as classes retardadas, escolas para excepcionais, reformatórios para perversos e delinquentes (ANTIPOFF, 1992, p. 156).

Podemos considerar que já na década de 1940, havia uma perspectiva da formação de professores, elaborada na proposta do 1º Encontro Curso Pró-Infância Excepcional para Equipes de Profissionais de Nível Superior¹. Esta proposta evidencia um passo além da perspectiva do professor nato. Parece-nos uma primeira tentativa de profissionalização do professor especializado. Este encontro-curso tinha ainda o

¹ 1º Encontro Curso pró-infância excepcional para equipes de profissionais de nível superior – colaborar junto às DELEGACIAS REGIONAIS DE ENSINO em MG. Este primeiro encontro provavelmente não foi realizado na década de 1940 (ANTIPOFF, 1992, pp. 158-159).

objetivo de colaborar com as Delegacias Regionais de Ensino em Minas Gerais com as seguintes questões: primeiramente, fazer um levantamento em todo o Estado de Minas Gerais, dos recursos teóricos, pessoal especializado que pudessem assegurar ao excepcional, independentemente, de sua idade cronológica, “assistência vital, educação, trabalho e sua integração na comunidade que vem colaborando com os problemas e a solução de higiene mental e do bem estar do menor” (ANTIPOFF, 1992, p. 158). Após este levantamento, deve-se “apresentar, num esquema gráfico, a variedade e complexidade de tarefas a serem encaradas, dentro da prioridade das exigências e disponibilidade dos recursos econômicos, financeiros, culturais e sociais” (ANTIPOFF, 1992, p. 158).

O segundo objetivo seria, “esquematizar a atuação dos diversos recursos da comunidade - no levantamento dos dados estatísticos relativos à infância excepcional e suas necessidades em cada região, circunscrição, município” (ANTIPOFF, 1992, p. 158). O terceiro e o último ponto proposto para este encontro também pretendia colher dados sobre os excepcionais no estado de Minas Gerais:

Colher dados referentes ao estado de saúde, ao desenvolvimento corporal, fisiológico e mental – intelectual, emocional, social e cívico-moral – incorporando, nesta pesquisa acerca da criança mineira elementos de censo demográfico, os estabelecimentos de ensino normal e superior – Faculdades de Medicina, Filosofia, Ciências Sociais – suficientemente idôneos e orientados por responsáveis pelos serviços, cadeiras acadêmicas universitárias e de cursos normais (ANTIPOFF, 1992, p. 158).

Como podemos ver, Antipoff e seus colaboradores pretendiam realizar um levantamento de todos os aspectos relacionados às pessoas com deficiência, os possíveis recursos assistenciais, bem como instituições que pudessem oferecer formação aos profissionais envolvidos nestes serviços. Devemos lembrar, contudo, que ainda não contávamos com cursos de Psicologia em Minas Gerais, e que este Encontro não ocorreu, provavelmente, pelas dificuldades relacionadas às propostas aqui apresentadas. O 1º Encontro-Curso Pró-Infância Excepcional ocorreu efetivamente na década de 1960.

A coletânea das obras de Antipoff traz um artigo em que a professora estabeleceu de forma mais clara a relação entre a assistência aos excepcionais e a questão rural: o artigo intitulado “Lares Agro artesanais”, extraído de uma palestra proferida no Rotary Clube de Minas Gerais, no dia 28 de julho de 1954. O texto está também publicado no Boletim SPB nº 26, ano IX.

A proposta, semelhantes às encontradas e relatadas por Helena Antipoff, propunham atender aos egressos dos estabelecimentos para infância excepcional através do primeiro lar agro artesanal para 12 a 15 jovens entregues a um casal de educadores. O espaço oferecido para a realização deste empreendimento é o aproveitamento de um sítio da Fazenda do Rosário, em Ibirité, que de acordo com a autora:

Ele oferece condições para criação de peixes, plantio de hortaliças e flores, de fácil colocação no mercado de Belo Horizonte. Quanto ao artesanato, serão estudados cuja aprendizagem não seja complicada nem exija aparelhamento dispendioso; devem ser escolhidos trabalhos que garantam uma renda certa (ANTIPOFF, 1992, p. 202).

Na realização da Semana da Criança Retardada, no Rio de Janeiro, em agosto de 1960, Antipoff fez uma importante contribuição a respeito da Educação do Excepcional. Não posso deixar de destacar as observações de Helena Antipoff sobre a sociedade na década 1960, quando “a moda e o artificialismo nivelam tanto o físico e o vestuário como o pensamento, a linguagem e a expressão emocional (vejam os cantores da televisão)” (ANTIPOFF, 1992, 209). O contraponto dessa observação são aptidões especiais dos excepcionais:

[...] uma inteligência intuitiva pronunciada, que adivinha situações que os alunos comuns não percebem; uma sensibilidade para compreender os outros e para ajuda-los. Alguns possuem boas aptidões musicais, outros se revelam excelentes ceramistas; ainda outros são desenhistas e pintores notáveis (ANTIPOFF, 1992, p. 209).

Estas observações nos remetem mais uma vez para a importância da observação e do respeito aos interesses de cada aluno por parte dos professores, bem como a relevância de criar métodos e processos adequados à educação do excepcional, assim como fizeram médicos, psicólogos e educadores como “Seguin, Pestalozzi, Montessori, Decroly, Binet e Simon entre outros” (ANTIPOFF, 1992, 210).

Antipoff relacionou, ainda, os “benefícios” dos estágios, dirigidos por especialistas competentes em matéria de Ensino Emendativo, realizados pelos professores. Relaciona as mudanças nas atitudes dos professores:

- a) Interesse e amor à criança
- b) Respeito ao ser humano
- c) Compreensão dos estados e necessidades
- d) Procura de ajuda à criança quando está sozinha não pode resolver suas dificuldades
- e) Ascendência moral
- f) Serenidade de ânimo e maior controle emocional

- a) Capacidade inventiva para uso de novos processos quando a repetição dos antigos não faz surtir efeito
- b) Humildade, paciência de esperar, capacidade de perdoar, sem guardar o menor rancor
- c) Espírito de observação e de experimentação na escola, junto a diversos grupos de crianças. Maior individualização de ensino, decorrente do melhor conhecimento dos alunos
- d) Capacidade de progredir e de se aperfeiçoar em seus trabalhos com os alunos
- e) Jovialidade, otimismo, fé na educação e nas possibilidades do aluno de melhor (ANTIPOFF, 1992, pp. 210-211).

Encerrou a palestra comemorando que o “Instituto do Excepcional” na Guanabara iria funcionar como órgão especializado “em estudos e técnicas médicos pedagógicos para o excepcional” (ANTIPOFF, 1992, p. 211).

No artigo intitulado *Aos ex-alunos e colaboradores da Sociedade Pestalozzi do Brasil*, Antipoff (1992) aborda uma questão que ainda hoje encontramos no encaminhamento das pessoas com deficiência mental para a escola:

Em assuntos de infância excepcional, as incógnitas das causas de sua deficiência ou insuficiência em distúrbios são ainda tão numerosas, como do próprio funcionamento do sistema nervoso e do comportamento cujos estudos vindouros provavelmente nos trarão bastantes surpresas (ANTIPOFF, 1992, 253).

Entre as possíveis causas para a debilidade mental, Helena Antipoff elenca: problemas psicomotores, processos ortopédicos e o medo. Helena Antipoff cita o Dr. Mira¹ para caracterizar o medo como um impedimento para a aprendizagem: [...] “medo – um dos quatro gigantes da alma que Dr. Mira em seu livro retratou com bastante eloquência, reside nos povos modernos sob formas ainda arcaicas, estrangulando sua existência e paralisando o progresso” (ANTIPOFF, 1992, p. 254). Encontramos aqui, um aspecto importante da definição de Helena Antipoff a respeito da definição do excepcional: “penso não ser sem base possível o caso de um bom número de nossas crianças ditas retardadas cuja eficiência no trabalho escolar e na conduta se acham sob o peso desse fator” (ANTIPOFF, 1992, p. 254).

A questão que se coloca, então, é que a criança que apresenta um atraso não é necessariamente deficiente. Antipoff utiliza esta questão para discutir mais uma vez o papel do educador no aprendizado da criança:

¹ Emilio Mira Y López (1896-1964) nasceu em Santiago de Cuba, graduou-se em Medicina em Barcelona, realizando o seu doutorado em Madri.

A regra de ouro do aprendizado inteligente é esperar [...] é necessário que os débeis tenham o desejo de aprender algo que lhes pareça importante e o educador deve saber se ele pode compreender aquilo que ele quer saber, dando-lhes muitas oportunidades para revelar tudo isso (ANTIPOFF, 1992, 255).

Podemos inferir que, para saber o que o educando quer aprender, o educador deve observar e dominar um grande leque de atividades para detectar as possibilidades de seu aluno.

3.5. Contribuição do ISER para a regulamentação da Educação Emendativa

A professora Olivia Pereira (1934-1999),¹ uma das principais colaboradoras de Helena Antipoff nos Cursos de Educação Emendativa, em conferencia realizada no III Encontro Anual Helena Antipoff, no dia 26 de março de 1983, tratou da “Influência da filosofia de Helena Antipoff: aspectos legais”. Iniciou a sua apresentação com um breve relato da chegada da professora Antipoff em Belo Horizonte introduzindo a seguir a questão propriamente dita:

Mais tarde, no Rio de Janeiro, a chamado do governo Federal, colaborou com o Departamento Nacional da Criança, criando diversos serviços. Os governos tanto estadual como federal foram influenciados por Helena Antipoff, conforme se verificou na promulgação da Lei nº 4.024 de 1961, que em seu capítulo X, artigos 88 e 89, pela primeira, na legislação educacional brasileira, há menção ao excepcional, confirmada posteriormente no artigo 9, da referida Lei (PEREIRA, O. 1983, pp. 51-52).

Como Olivia Pereira destaca essa influência não se restringia O Estado de Minas Gerais. A utilização do termo excepcional para identificar as pessoas com deficiência evidencia a influencia de Helena Antipoff na elaboração da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Baseando-se nessas diretrizes o governo mineiro propôs a inclusão da Educação Emendativa no currículo do Curso Normal mineiro. No documento com o Programa para o ensino Normal em Minas Gerais temos:

O Programa para o Ensino Normal em Minas Gerais foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, em sessão ordinária em maio de 1964 nos termos do § 2º art. 35 da Lei Federal nº 4.024, de 20-12-1961, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional. Elaboradoras:

¹ Olivia da Silva Pereira (1934-1999) especializada em Pedagogia Terapêutica, coordenadora das oficinas Pedagógicas da Sociedade Pestalozzi do Brasil e Professora de Pedagogia nas Faculdades Católicas do Rio e de São Paulo.

Eunice Rabelo Mourão, Maria das Dores Portilho, Yolanda Martins e Silva.
Consultora: Helena Antipoff (MINAS GERAIS, 1965, p. 33-46).

Localizamos no acervo do Memorial da Fundação Helena Antipoff, o manuscrito dessa participação, com ressalvas, de próprio punho, da professora Antipoff para a elaboração dos Fundamentos da Educação Emendativa¹.

O Decreto nº 4.830 de 12 de dezembro de 1955² cria o Instituto Superior de Educação Rural oficializando dessa forma o funcionamento do Instituto:

O governador do Estado de Minas Gerais, usando de suas atribuições e, considerando que, por iniciativa do governo do Estado em cooperação com a Sociedade Pestalozzi, já vem funcionando, em caráter regimental, na fazenda do rosário, um órgão de ensino de nível superior, destinado à pesquisa, orientação e especialização em assunto de Educação Rural (MINAS GERAIS, 1955).

Identificamos duas portarias do Estado de Minas Gerais relacionadas à Educação Emendativa. Cada uma regulamenta aspectos diferentes da Educação Emendativa. A primeira de nº 168/61, de 30 de novembro de 1961 da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais regulamentou a formação de professores instituindo o 2º Curso de Educação Emendativa realizado no ISER, entre os dias 10 de janeiro e 10 de fevereiro de 1962. De acordo com o ANEXO 19, a regulamentação do curso de Educação Emendativa atendeu uma demanda da educação mineira:

[...] constituiu para o Estado uma medida das mais necessárias em consequência da criação, naquele ano, de classes especiais em grande número de Grupos Escolares, classes essas regidas pelos normalistas, via de regra, sem nenhum preparo especial para tão complexa tarefa – ensino e ajustamento de alunos que não aprendiam em condições comuns de estudo (ISER, sem data)³.

A segunda Portaria Nº 3/63, publicada no “Minas Gerais” no dia 23 de janeiro de 1963, regulamentou através do Secretario da Educação do Estado de Minas Gerais, a Educação Emendativa propriamente dita, ou seja, a educação realizadas com as pessoas

¹ ANEXO 03: ANTIPOFF, Helena. MARTINS, Yolanda. PORTILHO, Maria das Dores. Fundamentação da Educação Emendativa documento datilografado. (sem data) (Caixa: H1-1^a; pasta 3, documento 1) – Sala Helena Antipoff; Biblioteca Central UFMG Belo Horizonte/MG.

² ANEXO 29: MINAS GERAIS, Decreto nº 4.830, de 12 de dezembro de 1955. Cria o Instituto de Educação Rural. Palácio da Liberdade, Belo Horizonte/Minas Gerais: 1955. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

³ ANEXO 19: ISER. Segundo Curso de Ensino Emendativo para professores de classes especiais e Estabelecimentos de crianças excepcionais. Ibirité/MG: (Relatório sem data). Documento Inédito datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

com deficiência. Consideraram o artigo 55 do Código do Ensino Primário determinou, entre outras questões:

- 1- A educação Emendativa destina-se a menores deficientes de ambos os sexos, débeis orgânicos, portadores de defeitos físicos, cegos, surdos, com distúrbios emocionais e desajustamento social e aos retardados mentais que estejam impedidos de frequentar a escola comum.
- 2- A Educação emendativa tem por finalidade:
 - 2.1 –Proporcionar a melhoria da saúde física e mental da criança deficiente e de suas condições de vida, levando-a a adquirir hábitos de higiene corporal e de boa alimentação.
 - 2.2 –Contribuir para o seu ajustamento emocional e social e seu desenvolvimento intelectual (TAVARES, 1963).

A seguir, mencionamos o Relatório¹ do Grupo de Trabalho constituído pelo Senhor Secretário da Educação do Estado de Minas Gerais, a pedido da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), do Ministério de Educação e Cultura. Composto de 46 páginas datilografadas, apresenta um breve histórico da demanda:

Convocados em 26 de dezembro de 1966, os componentes do grupo de trabalho relativo aos deficientes mentais tiveram sua primeira reunião oficial no dia 30 de dezembro, com a participação de todos os seus membros: professores Modesta Manoela Lopes, Assistente social e Membro da Diretoria da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, D. Ester Assumpção, diretora do Instituto Pestalozzi Oficial, de Belo Horizonte, Maria Fonseca, Inspetora de ensino Emendativo e classes especiais da Capital, sob a presidência da Profa. Helena Antipoff, professora aposentada da Faculdade de filosofia da UMG² e coordenadora dos cursos e serviços do Instituto Superior de Educação Rural (ISER) Fazenda do Rosário-Ibirité, M. Gerais (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO CADEME, 1967) (ANEXO 05).

Para a realização do trabalho proposto, este grupo de trabalho optou-se por realizar um questionário a ser distribuído a entidades oficiais e particulares a respeito da assistência do Deficiente Mental no Estado de Minas Gerais. Os resultados dos questionários foram apurados pelo Laboratório de Psicologia e de Estudos Pedagógicos do ISER, sob a supervisão cuidadosa da Orientadora Técnica, Maria Therezinha Guerra. (p. 2).

O Acervo do Memorial Helena Antipoff é composto por inúmeros documentos que não ainda não foram catalogados. Desta forma então, acreditamos que futuras

¹ ANEXO 05: ANTIPOFF, H; ASSUMPÇÃO, E; LOPES, M. M; CASTRO, M. F. Relatório do Grupo de Trabalho. Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente Mental. GT MEC. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

² Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais.

pesquisas nesse Acervo poderão identificar muitas outras contribuições do grupo de educadores responsáveis pelo ISER para a organização da educação especial em Minas Gerais e no Brasil.

No próximo capítulo trataremos da metodologia utilizada para a escolha, a organização e a análise dos dados.

IV. METODOLOGIA

Encontramos um vasto acervo relacionado aos Cursos de Educação Emendativa realizados ao longo da década de 1960. Ao catalogarmos os documentos, no entanto percebemos que a grande maioria estava relacionada ao 2º Curso de Educação Emendativa ministrado nos meses de janeiro e fevereiro de 1962. Assim a nossa base de dados repousa sobre os documentos relacionados ao curso anteriormente citado. Destacamos esta questão para esclarecer que, além dos documentos relacionados a esse 2º CEDEM, utilizamos outros documentos do mesmo período que complementam a análise proposta.

Retomando os objetivos propostos, pretendemos analisar as contribuições de Helena Antipoff e seus colaboradores para a formação de professores de Educação Especial/Emendativa no ISER, na década de 1960, identificando os cursos de formação para a Educação Emendativa e os seus objetivos, bem como os documentos produzidos para a organização dos cursos de formação. Analisaremos, também, os trabalhos produzidos pelos alunos dos cursos: cadernetas, relatórios de atividade, avaliações entre outros registros das alunas que serão devidamente detalhados no capítulo da metodologia.

A nossa principal hipótese, nesse íterim, é de que os cursos de formação de educadores para a Educação Especial/Emendativa oferecidos no ISER, na década de 1960, ao aliar a formação teórica e prática, propuseram um modelo que atendia às necessidades dos educadores, já que proporcionavam a possibilidade de articulação dos conteúdos culturais-cognitivos com os conteúdos pedagógicos didáticos durante a formação.

Esperamos que este estudo aponte subsídios para a compreensão da formação dos professores atualmente. Pode advir deste estudo a elaboração de programas dos cursos para os cursos de formação de professores especialistas, capaz de contribuir, efetivamente para inclusão das pessoas com deficiências nas escolas regulares.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, documental em que combinaremos a pesquisa histórica e teórica dos cursos desenvolvidos pela psicóloga e educadora Helena Antipoff e seus colaboradores no ISER, Fazenda do Rosário. A escolha para realizarmos uma pesquisa documental e histórica baseia-se principalmente na natureza de nossas fontes:

A pesquisa documental apresenta a vantagem de que os documentos constituem uma fonte rica e estável de dados e sobrevivem ao longo do tempo e é uma importante fonte de dados em histórica, [...] Outra vantagem é o fato de não exigir contato com os sujeitos da pesquisa, e existem alguns casos em que é muito difícil ou até mesmo impossível fazer tal contato (FERNANDES; GOMES, 2003. pp. 16-17).

De acordo com Goddy (1995), “na pesquisa documental, três aspectos devem merecer atenção especial por parte do investigador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise” (GODDY, 1995, p. 23). Para análise dos documentos, utilizaremos o método descritivo:

[...] modalidade de pesquisa cujo objetivo principal é descrever, analisar ou verificar as relações entre fatos e fenômenos (variáveis), ou seja, tomar conhecimento do que, com quem, como e qual a intensidade do fenômeno em estudo (FERNANDES; GOMES, 2003. p. 8).¹

Podemos dizer então que, com a combinação dos métodos histórico e descritivo faremos um mapeamento de uma experiência passada – o 2º CEDEM; localizada em um determinado tempo – década de 1960 e um determinado espaço – o ISER.

Apresentaremos, a seguir, as nossas fontes primárias e secundárias: como foram selecionadas e organizadas.

4.1. Fontes

Casimiro (2013, p. 5)² utilizou uma interessante metáfora para nos falar o que é uma fonte “a fonte, como o próprio nome indica, é aquele lugar onde você deve beber água pura, de nascente”. Considerando ainda a metáfora das águas “As fontes secundárias são como afluentes, que também podem trazer informações fidedignas” (Casimiro, 2013, p. 6). No Acervo do CDPHA, encontramos diversas modalidades de eventos educativos relacionados à Educação Emendativa: cursos de Educação

¹ FERNANDES, Luciane Alves; GOMES, José Mário Matsumura. *Relatórios de Pesquisa nas Ciências Sociais: Características e Modalidades de Investigação*. ConTexto, Porto Alegre, v. 3. N. 4, 1º semestre de 2003. Maiores informações a respeito do texto de FERNANDES; GOMES (2003) podem ser acessadas através do seguinte endereço eletrônico: seer.ufrgs.br/ConTexto/article/download/11638/6840

² CASSIMIRO, Ana Palmira B.; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. *Metodologia de pesquisa em Educação: Aspectos Teóricos e empíricos e uma possível aproximação às fontes*. Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós, ISSN 2179-9636, Ano 3, número 9, março de 2013. Maiores informações a respeito do texto de CASSIMIRO (2013) podem ser acessadas através do seguinte endereço eletrônico: www.faced.edu.br/regs.

Emendativa, encontros, seminários, encontros-cursos (ANEXO 25)¹. Identificamos, ainda, que a professora Helena Antipoff e seus colaboradores realizaram essas atividades formativas tanto no ISER, em Ibitaré, quanto em Belo Horizonte, Rio de Janeiro (quando ainda era chamado de Estado da Guanabara) e em São Paulo. Estabelecemos que nos deteríamos nos cursos de Educação Emendativa realizados no ISER e, considerando que, diante da impossibilidade de analisar toda a documentação disponível, optamos pelo 2º Curso de Educação Emendativa realizado entre os dias 10 de janeiro e 10 de fevereiro de 1962.

Para os historiadores, as fontes podem ser classificadas como primárias e secundárias. As primárias podem ser divididas em manuscritas e impressas. Assim, as fontes primárias utilizadas são os manuscritos das alunas-professoras e da professora Helena Antipoff e suas colaboradoras. Tratam-se das ementas dos cursos de formação de professores, documentos não publicados, correspondências e boletins, bem como materiais de circulação restrita e trabalhos produzidos pelas professoras alunas, como cadernetas, relatórios.

4.1.1. Apresentação das fontes primárias

No Memorial Helena Antipoff, em Ibitaré, encontramos dois levantamentos organizados de cursos voltados para a área em questão. Um primeiro refere-se aos Cursos realizados, exclusivamente, no ISER. Estes cursos estão registrados no livro de *Registro Escolar* – matrícula, professores e aparelhamento escolar. No Boletim nº 29 da Sociedade Pestalozzi do Brasil, de 1965, encontramos um levantamento dos “*Seminários sobre a Infância Excepcional*”, promovidos pelas Sociedades Pestalozzi, Instituto Pestalozzi e Instituto Superior de Educação Rural, conforme o quadro nº 5.

**Quadro 05 – Eventos Educativos realizados entre 1951 e 1966 no ISER, na Sociedade Pestalozzi do Brasil, Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, Soc. Pestalozzi de São Paulo, Soc. Pestalozzi do Rio de Janeiro, Fazenda do Rosário
Registro Escolar – Matrícula (continua)**

ISER	
1951	1º Curso de Educação Emendativa para o aperfeiçoamento de professores para o ensino especial
1960	Curso de Especialização de Professores do Ensino de Deficientes Mentais:
1962	2º Curso de Férias de Ensino Emendativa / 3º curso de Ensino Emendativo
1963	1º Seminário de Educação Emendativa / 4º Curso de Ensino Emendativo
1964	5º Curso de Educação Emendativa
1966	2º Encontro-Curso Pro-infância Excepcional

Fonte: Sala do pesquisador do Memorial Helena Antipoff, em Ibitaré, MG.

¹ ANEXO 27: MENSAGEIRO RURAL. Quadro Demonstrativo do Movimento Educacional da Fazenda do Rosário nos seus 25 anos: 1940-1965. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibitaré/Minas Gerais.

Quadro 05 – Eventos Educativos realizados entre 1951 e 1966 no ISER, na Sociedade Pestalozzi do Brasil, Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, Soc. Pestalozzi de São Paulo, Soc. Pestalozzi do Rio de Janeiro, Fazenda do Rosário
Boletim nº 29 da Sociedade Pestalozzi do Brasil (SPB) de 1965

1951	Tipos de excepcional	Soc. Pestalozzi do Brasil (SPB)
1952	Estabelecimentos	Soc. Pestalozzi de MG; Fazenda do Rosário; Instituto Pestalozzi.
1953	Regime das instituições	Soc. Pestalozzi de São Paulo.
1955	Família e Estado	SPB e Soc. Pestalozzi do Rio de Janeiro.
1958	Jornada Pedagógica	SPB
1960	II Mutirão comemorativo XX anos da Fazenda do Rosário	ISER Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais
1961	Encontro pró-infância Excepcional	ISER
1962	Transformação da Sociedade Pestalozzi de MG em Fundação	Fazenda do Rosário
1963	Cursos	Fazenda do Rosário
1964	Jornadas Educacionais	Fazenda do Rosário
1965	Da experiência para o Progresso	SPB

Fonte: exemplos Boletim nº 29 da Sociedade Pestalozzi do Brasil (SPB) de 1965

É importante determinar que a primeira proposta de realização de um curso de formação de professores para a Educação Emendativa no ISER foi em meados da década de 1940, e o último identificado foi em 1971. No registro deste primeiro evento, encontramos uma proposta de Helena Antipoff com um questionamento a respeito da formação de professores para “assistência do infranormal”:

Como ensinar as matérias escolares quando as crianças não sabem ouvir, nem olhar, nem falar, nem compreender as coisas mais elementares, nem trabalhar, nem reagir aos estímulos comuns da vida infantil? [...] como captar suas energias para fins construtivos? [...] somente um trabalho experimental de longa duração e uma dedicação infinita poderão trazer esclarecimentos suficientes para não se andar às escuras e não se tatearem sem direção (ANTIPOFF, H. 1992, pp. 157-158).

Na década de 1940, então a justificativa para a realização de um curso de formação de professores ainda estava centrada nas características dos alunos, ou seja, nas suas incapacidades. Estes questionamentos desembocaram na proposta do “1º Encontro Curso pró-infância excepcional para equipes de profissionais de nível superior”, que tinham como objetivo geral “colaborar junto às *Delegacias Regionais de Ensino* em Minas Gerais” (ANTIPOFF, 1992, p. 158). A preocupação com a formação de professores especializados já evidenciava que a aprendizagem não dependia apenas da capacidade dos alunos, mas também da competência dos professores para ensiná-los.

O primeiro CEDEM, efetivamente, realizado foi em 1951, com uma maior concentração de realizações na década de 1960. Do “IV Curso de Especialização em

Educação de Excepcionais”, em 1971, temos um convite para a formatura dos alunos, composto do programa: missa e entrega de certificados, jogral, palavras do paraninfo e lista de alunos, bem como uma lista de disciplinas ministradas. Observamos que este Curso foi promovido pela Fundação Estadual de Educação Rural “Helena Antipoff” (F.E.E.R).

Desta forma, apesar do intenso levantamento de dados relativos aos seminários, cursos-encontros, mutirões, jornadas educacionais, nos deteremos na análise dos Cursos de Educação Emendativa, que, por sua vez, se dividem em dois tipos: extensivos e de férias, que variavam em relação à duração. Os de férias entre um mês e quinze dias, e os cursos extensivos encontrados, que tinham a duração variada entre quatro e oito meses.

Relacionados aos cursos intensivos, temos dois tipos de documentos: os trabalhos elaborados pelos alunos, as cadernetas e os relatórios de atividades de grupo. Em relação aos professores e organizadores dos cursos, o roteiro das cadernetas, proposta de avaliação das cadernetas, os programas, as palestras e as publicações.

4.1.2 Apresentação das fontes secundárias

Utilizaremos como fontes secundárias as Revistas do Ensino, Boletins da Sociedade Pestalozzi do Brasil, Boletins da Fazenda do Rosário, Boletins da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, os Boletins do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), bem como as Coletâneas das obras de Helena Antipoff.

Primeiramente, citamos as Revistas do Ensino, quando o decreto de nº 6.655 de 19 de agosto de 1924, que regulamentou o ensino primário do Estado de Minas Gerais, tratou no título X da sua criação. De acordo com o Art. 479, o responsável pela publicação da Revista do Ensino será a Diretoria da Instrução destinada a “orientar, estimular e informar os funcionários do ensino e os particulares interessados em assuntos com estes relacionados (MINAS GERAIS, 1924. Pp. 126-127)¹”

Em segundo, mencionamos o Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil, visto na contracapa do boletim, ano VIII, nº 25, Janeiro – dezembro de 1952. Temos que esta publicação tenha por fim “divulgar acontecimentos relativos à vida da Sociedade Pestalozzi do Brasil (SPB): também fatos ligados a instituições congêneres; acolher a

¹ Maiores informações a respeito da Legislação responsável pelo Regulamento do Ensino Primário de Minas Gerais, aprovado pelo Decreto nº 6.655 de 19 de agosto de 1924 podem ser obtidas através do seguinte endereço eletrônico:
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/121601>

espontânea colaboração dos estudiosos entendidos quer do país, quer do estrangeiro; estimular as iniciativas em prol de crianças e adolescentes, mormente pela assistência à infância excepcional; quaisquer assuntos outros, culturalmente relacionados a estes objetivos”.

Destacamos, ainda: Boletim Pestalozzi - Estudo, Educação e Assistência ao Excepcional, publicação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Fazenda do Rosário – Ibirité; Infância Excepcional – Estudo, Educação e Assistência ao Excepcional, publicação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Fazenda do Rosário – Ibirité. Belo Horizonte; Suplemento do Mensageiro Rural – Assistência ao Excepcional. Fazenda do Rosário – Instituto Superior de Educação Rural (ISER) e o Boletim Claparède – Publicação da divisão de Psicologia “Edouard Claparède”, sob o patrocínio da Fundação Helena Antipoff, CRP-04/PJ 0061, Fazenda do Rosário, Ibirité, Minas Gerais. Exclusivo para Psicólogos e Orientadores Educacionais.

V. RESULTADOS

5.1. Apresentação dos resultados

5.1.1. Primeira fonte primária

No Memorial Helena Antipoff, em Ibitité, encontramos um documento inédito intitulado “Instituto Superior de Educação Rural” – Fazenda do Rosário – Segundo Curso de Ensino Emendativo para Professores de Classes Especiais e Estabelecimentos de Crianças Excepcionais¹. Este documento apresentou um breve histórico deste curso, informando ter sido ele um prosseguimento dos trabalhos iniciados em fevereiro de 1961, na Fazenda do Rosário, sob a denominação de “Encontro Pró-Infância Excepcional”. O primeiro curso desta natureza deu-se na mesma localidade nas férias de 1952, e, portanto, 10 anos antes. Este documento esclarece ainda que no dia 29 de dezembro de 1961 foi firmado um termo de convênio especial entre a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente Mental (CADEME), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Sociedade Pestalozzi do Brasil (SPB) por intermédio da qual foi recebido um repasse de um milhão de cruzeiros. Apesar de encontramos um site com fórmulas matemáticas para transformarmos cruzeiros em reais², o valor resultante é ínfimo ($1.000\ 000/1000^5 \times 2,75$). Este convênio foi regido por dez cláusulas que determinaram quando e como esta verba deveria ser utilizada.

CLAUSULA QUARTA – A Sociedade obriga-se a aplicação o recurso exclusivamente na realização de um curso de especialização para professores de classes especiais, do estado de Minas Gerais, no mês de janeiro de 1962, na localidade de Ibitité, na Fazenda do Rosário, estado de Minas Gerais. A sociedade poderá admitir no curso professores de outros estados (ISER. Segundo Curso de Ensino Emendativo para professores de classes especiais e Estabelecimentos de crianças excepcionais. Ibitité/MG (ISER. Segundo Curso de Ensino Emendativo para professores de classes especiais e Estabelecimentos de crianças excepcionais. Ibitité/MG sem autor, sem data).

A Cláusula Quinta demonstrou a estreita ligação do ISER com a Secretaria de Educação de Minas Gerais. O curso deveria ser aprovado por esse órgão, os progressos e atividade, “assim como por ele rubricados os relatórios decorrentes do curso em

¹ ANEXO 19: 2º CEDEM. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibitité/Minas Gerais.

² Maiores informações a respeito podem ser obtidas através do seguinte endereço eletrônico: http://www.portalbrasil.net/economia_real_conversao.htm

questão” (ISER. Segundo Curso de Ensino Emendativo para professores de classes especiais e Estabelecimentos de crianças excepcionais. Ibirité/MG (ISER. Segundo Curso de Ensino Emendativo para professores de classes especiais e Estabelecimentos de crianças excepcionais. Ibirité/MG, sem autor, sem data).

A principal justificativa para a realização deste curso de férias foi a criação no ano de 1961, de um grande número de classes especiais nos de Grupos Escolares, “classes essa regidas pelas normalistas, via de regra, sem nenhum preparo especial para tão complexa tarefa – ensino e ajustamento de alunos que não aprendem em condições comuns de estudo” (ISER. Segundo Curso de Ensino Emendativo para professores de classes especiais e Estabelecimentos de crianças excepcionais. Ibirité/MG (ISER. Segundo Curso de Ensino Emendativo para professores de classes especiais e Estabelecimentos de crianças excepcionais. Ibirité/MG, sem autor, sem data).

Os autores deste breve histórico transcreveram o texto da portaria e das Instruções formulando a finalidade, os objetivos e as disposições oficiais do curso e bem como determinando os critérios da matrícula.

A Portaria nº 168/61, levou em consideração três fatores: 1º - a necessidade de garantir a Educação de base a todo indivíduo em idade escolar; 2º - a garantia de uma maior assistência à criança deficiente e 3º - o fato de que a garantia proposta pelo fator anterior exigia um preparo especial do pessoal responsável pelo ensino. Estabeleceu, ainda, que o curso realizar-se-á em Ibirité, na Fazenda do Rosário, no Instituto Superior de Educação Rural (ISER), com duas turmas, com lotação máxima de 35 bolsistas cada uma, uma classe de demonstração com lotação de 15 crianças deficientes. Os responsáveis deveriam reservar 20 bolsas a candidatos de outros estados, sendo que o regime seria de internato e semi-internato. Aos bolsistas que realizassem os trabalhos com eficiência e obtivessem frequência mínima de 75% seriam conferidos certificados.

Por sua vez, à Direção do Curso caberia à Presidência Honorária da Sociedade Pestalozzi, professora Helena Antipoff, sendo assistida por um Conselho constituído dos seguintes membros: chefe dos Serviços de Aperfeiçoamento do Magistério e Orientação Educacional da Secretaria da Educação, Chefe do Serviço Técnico do Departamento Social do menor, da Secretaria do Interior, Chefe do Serviço de Neuropsiquiatria Infantil da Secretaria de Saúde e Assistência, Diretoria do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte e um representante da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

As medidas indispensáveis à elaboração do programa, constituição do corpo docente, seleção de candidatos e formação da classe de demonstração seria da competência da Direção do Curso, ficando o MEC responsável pelas verbas para remuneração dos professores.

Os bolsistas do quadro de magistério primário tiveram assegurados, além do vencimento integral, correspondente ao cargo ou função que exerciam, hospedagem no ISER, bem como aos bolsistas de outros estados, ficando estes alunos sujeitos ao regime interno dos cursos do ISER.

A portaria em questão estabeleceu, ainda, que a Direção do curso poderia estabelecer uma “módica taxa de matrícula” para fins de aquisição de material didático, publicações e despesas imediatas.

5.1.2. Segunda Fonte primária: as cadernetas

De acordo com Duarte, (2017, p. 22): “as experiências educacionais realizadas na Fazenda do Rosário foram registradas em cadernos de diários pelas alunas que frequentavam os cursos no intuito de registrar os trabalhos desenvolvidos e as reflexões realizadas pelas alunas durante a aprendizagem”. Foi no diário do 1º Curso de Educação Emendativa (CEDEM), no dia 15 de janeiro de 1951¹, que descobrimos a primeira referência às cadernetas.

Dentre os documentos inéditos, ainda existentes no CDPHA, encontramos inúmeras cadernetas dos mais diversos cursos realizados no ISER. Selecionamos, inicialmente, todas aquelas que se referiam ao CEDEM, organizando-as, posteriormente, por data de realização dos cursos. Trata-se de um pequeno caderno de 14 por 10 cm, preenchido individualmente por cada aluna ao final de cada curso.

5.1.2.1. Listas de cadernetas

As cadernetas foram organizadas cronologicamente e em ordem alfabética. Utilizamos uma abreviação do nome das alunas, de sua cidade e estado de origem. Obtivemos através do preenchimento das cadernetas uma visão única dos cursos, da

¹ ANEXO 36: Registro de Atividades do curso de Educação Emendativa. Diário 1951, 1 e 2. Documento Inédito do Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

competência dos professores, dos interesses de cada uma daquelas alunas, bem como as dificuldades do grupo de organizadores para a realização destes eventos formadores. Outro fator relevante, encontrado nas cadernetas, é a experiência previa das alunas. Apesar de termos a disponibilidade de 97 cadernetas de quatro cursos, a saber, 2º, 3º, 4º e 5º, utilizaremos apenas os documentos relacionados ao 2º Curso de Educação Emendativa, realizado no período de 10 de janeiro a 10 de fevereiro de 1962. É deste curso que temos o maior número de documentos disponíveis.

**Quadro 6 – Lista de cadernetas: identidade, cidade e estado das alunas que participaram do 2º CEDEM em 1962, Ibitité, Minas Gerais.
2º Curso de Educação Emendativa**

10/01 a 10/02/1962 (continua)		
IDENTIFICAÇÃO	CIDADE	ESTADO
01 A.O.S	Itanhandu	Minas Gerais
02 A.A.F	Divinópolis	Minas Gerais
03 A.A.C	Uberlândia	Minas Gerais
04 A.R.A.M	Guanabara	Guanabara
05 A.A.O	Dores de Guanhões	Minas Gerais
06 A.D.M.S	Capim Branco	Minas Gerais
07 B.P.S	Salvador	Bahia
08 B.P.F	São Lourenço	Minas Gerais
09 B.C.A	Montes Claros	Minas Gerais
10 C.A.P	Juiz de Fora	Minas Gerais
11 C.A.S	São Paulo	São Paulo
12 D.F.C.P	Guanabara	Guanabara
13 D.R.F	Sete Lagoas	Minas Gerais
14 E.G.S	Lima Duarte	Minas Gerais
15 E.G.M.S	Guanabara	Guanabara
16 G.M.M	Guanabara	Guanabara
17 J.M.C	Unai	Minas Gerais
018 J.L.S.F	Manhumirim	Minas Gerais

Fonte: Sala do pesquisador do Memorial Helena Antipoff, em Ibitité, MG.

Quadro 06 – Lista de cadernetas: identidade, cidade e estado das alunas que participaram do 2º CEDEM em 1962, Ibitiré, Minas Gerais.

2º Curso de Educação Emendativa

10/01 a 10/02/1962 (continuação)

IDENTIFICAÇÃO	CIDADE	ESTADO	
019	J.D.A.P	Varginha	Minas Gerais
020	J.M.B.R	Guanabara	Guanabara
021	J.M.F	Guanabara	Guanabara
022	I.K.R	Manhumirim	Minas Gerais
023	I.C.C	Barbacena	Minas Gerais
024	I.S	Uberlândia	Minas Gerais
025	I.M.C	Guanabara	Guanabara
026	L.G	Varginha	Minas Gerais
027	L.C.P	Juiz de Fora	Minas Gerais
028	L.F.L	Guanabara	Guanabara
029	M.C.M	Itambacuri	Minas Gerais
030	M.A.A.F	Antonio Carlos	Minas Gerais
031	M.G.S.R	Guanabara	Guanabara
032	M.G.P	Guanabara	Guanabara
033	M.D.S	Juiz de Fora	Minas Gerais
034	M.L.M.R	Guanabara	Guanabara
035	M.C.B	Claudio	Minas Gerais
036	M.J.G	Divinópolis	Minas Gerais
037	M.J.G.F	Teófilo Otôni	Minas Gerais
038	M.J.S	Sete Lagoas	Minas Gerais
039	M.L.C	Belo Horizonte	Minas Gerais
040	M.L.M.N	Teófilo Otôni	Minas Gerais
041	M.M.M	Teófilo Otôni	Minas Gerais
042	M.P.L	Belo Horizonte	Minas Gerais
043	M.R.M	Belo Horizonte	Minas Gerais
044	M.L.B.A	Juiz de Fora	Minas Gerais
045	M.S	Ubá	Minas Gerais
046	M.Cos.	Sete Lagoas	Minas Gerais
047	M. Cor.	Alfenas	Minas Gerais
048	M.V.	Sabará	Minas Gerais
049	M.M.S	Belo Horizonte	Minas Gerais
050	M.S.M	Guanabara	Guanabara
051	N.M.R	Guanabara	Guanabara
052	O.R.L.T	Salvador	Bahia
053	R.L	Rio	Guanabara
054	T.S	Guanabara	Guanabara
055	T.T	São Paulo	São Paulo
056	Z.R.M	Mar de Espanha	Minas Gerais
	TOTAL		56

Fonte: Sala do pesquisador do Memorial Helena Antipoff, em Ibitiré, MG.

5.1.2.2. Em relação aos alunos que escreveram as cadernetas

A grande maioria das participantes deste 2º CEDEM é do interior de Minas Gerais 33, sendo apenas 4 alunas de Belo Horizonte. O Estado Guanabara foi quem

enviou o maior número de participantes, 15, devido, certamente, à influência da Sociedade Pestalozzi do Brasil. São Paulo e Bahia enviaram dois participantes cada.

O roteiro das Cadernetas solicitava, entre outros dados, a data de nascimento das alunas. Em vinte e uma das 54 cadernetas identificadas, encontramos o dado solicitado. A aluna mais velha na época, nascida em 1910, com 52 anos, e a mais nova com 21 anos. A média de idade era de 28 anos.

A leitura das Cadernetas trouxe ainda outras questões importantes a respeito das professoras que participavam da formação oferecida pelo ISER. No roteiro apresentado, anteriormente, temos três questões a respeito da formação previa dos professores: Curso Geral, Curso Normal, Curso Especializado, bem como a experiência com excepcionais. Em relação ao Curso Geral, as alunas relataram já terem cursado os cursos primário e secundário. Na questão relacionada ao Curso Normal, obtivemos os seguintes dados:

Quadro 07 – Formação apresentadas pelas alunas do 2º CEDEM em 1962, Ibitaré Minas Gerais.

Em relação ao curso Normal

Curso Normal	37
Curso Normal Regional	2
Formação de professores Primários	3
Formação de professores Primários – Instituto de Pesquisas Educacionais (ITE)	8
Técnico em contabilidade*	2
Não tem Curso Normal	3
Bacharelato e Licenciatura em Pedagogia (F.F.C.L)*	1
Formação de professora de música	1
Escola de sociologia e Política da USP*	1
Não relata	2

* Apresentam mais de uma opção de formação neste nível.

Fonte: Sala do pesquisador do Memorial Helena Antipoff, em Ibitaré, MG.

Outra questão importante é a diversidade de especializações apresentadas pelas alunas deste CEDEM, como podemos ver no quadro 08. Esta questão evidencia que os cursos oferecidos pela equipe coordenada pela professora Helena Antipoff apresentavam uma proposta realmente diferenciada, ou seja, mesmo aquelas professoras com vários cursos de especialização, vinham ao ISER para aprender a respeito da Educação Emendativa.

Quadro 08 – Especializações apresentadas pelos professores do 2º CEDEM em 1962, Ibirité Minas Gerais

Especializações dos professores do 2º CEDEM

Administração Escolar (1 PABAE)¹	2
Catequista	
CAPEN – PABAE – Aperfeiçoamento de Professores de Escolas Normais	
Ciências Naturais no P.A.B.A.E.E.	
Crianças surdas	
Curso de Inspectores Municipais do Ensino	
Curso para deficientes da audição e da fala	
Diferenças individuais em turmas de 1ª série	
Educação pré-primária	
Especialização em Educação do excepcional - Retardo Mental (Universidade Católica de São Paulo)	
Fundamentos e técnica do psicodiagnóstico mio cinético PMK - Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) Guanabara.	
Metodologia do Jardim da Infância (PABAE)	
Nova Nomenclatura Gramatical Brasileira (I.T.E)	
Orientação	
Orientação de Atividades de Biblioteca e Auditório	
Piano e iniciação musical	
Pedagogia do catecismo	
Pedagogia – Faculdade Nacional de Filosofia	
Psicopedagogia	9
Puericultura Recreação infantil. (IP);	
Recursos audiovisuais empregados no Ensino elementar (I.T.E)	
Trabalhos diversos (manuais) – setor de Trabalhos Manuais	
Treinamento dos recursos audiovisuais (CAV.GB)	
Afirmam que tem especialização, sem definir qual.	2
Não tem	16
Não relata	17

FONTE: Sala do pesquisador do Memorial Helena Antipoff, em Ibirité, MG.

Apenas para destacar, temos desde Especialização em Educação do Excepcional ministrado pela Universidade Católica de São Paulo até catequese. Tínhamos, ainda, professores com cursos de orientação, Pedagogia, Psicopedagogia, piano e iniciação musical. Chama a atenção ainda as alunas com especialização em recursos audiovisuais,

¹ PABAE: Em 22/6/1956, o Ministério da Educação e Cultura assinou um acordo com a United States Operation Mission – Brasil (Usom-B), dando início a um Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, que ficou conhecido por sua sigla – PABAE – e cujos objetivos foram: 1) Formar quadros de instrutores de professores de ensino normal para diversas escolas normais mais importantes do Brasil. 2) Elaborar, publicar e adquirir textos didáticos tanto para as escolas normais como para as elementares. 3) Enviar aos Estados Unidos, pelo período de um ano, na qualidade de bolsistas, cinco grupos de instrutores de professores de ensino normal e elementar recrutados em regiões representativas do Brasil que, ao regressarem, [seriam] contratados pelas respectivas escolas normais para integrarem os quadros de instrutores de professores pelo período mínimo de dois anos (PAIVA, 1995, p. 111).

certamente uma grande novidade no início da década de 1960. Outra questão que se destaca é a participação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (P.A.B.A.E.E) e do Instituto de Pesquisas Educacionais (INEP) do Estado da Guanabara.

3.1.2.3 Em relação ao conteúdo das cadernetas

Trataremos nesse tópico da organização e do conteúdo das cadernetas. Os organizadores dos cursos de Educação Emendativa propuseram um roteiro básico para o preenchimento das mesmas, com pequenas variações de um curso para outro. Outra variação encontrada diz respeito ao próprio preenchimento: algumas alunas seguiam o roteiro da forma proposta e outras na forma de um texto corrido. Escolhemos desta forma uma caderneta com todos os elementos estabelecidos: a aluna L.M.V.S, do 4º curso de Especialização, finalizado em dezembro de 1964¹: nos apresentou de forma clara e organizada os tópicos para o preenchimento da Caderneta Individual.

O roteiro geral proposto para a composição da caderneta foi: Identificação do Curso e data da realização do mesmo; Identificação do aluno: (nome, procedência, estabelecimento, repartição); Formação (curso geral, curso normal, curso especialização, anos de magistério (experiência), experiência com excepcionais; assinatura, endereço para correspondência; Breves dados biográficos; Primeiras impressões do ISER e do Curso; Aulas que considera de maior utilidade; Aulas que considera de menor utilidade; Atividades e exercícios práticos de maior utilidade; Atividades e exercícios de menor utilidade para sua escola e seu trabalho; Aula ou assuntos que foram melhor assimilados; Aulas e assuntos de mais difícil compreensão e assimilação; O que achou pior do Curso; Sugestões para melhoramento dos futuros cursos intensivas de férias de Ensino Emendativo; O que achei de pior no curso; O que achei de melhor no curso; Quais os ensinamentos do curso que poderá logo aplicar em seu estabelecimento; Publicações e material recebido; Sugestões para melhoramento dos Cursos Emendativos. O 2º CEDEM DE 1962 apresenta ainda a seguinte questão: pesquisas livres e pesquisas em livros.

¹ ANEXO 38: SANTOS, L. M. V. Caderneta de aluna do 4º CEDEM. 16 de dezembro de 1964. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

Através das questões do roteiro das cadernetas *aulas que considera de maior utilidade, atividades e exercícios práticos de maior utilidade, atividades e exercícios de menor utilidade para sua escola e seu trabalho, aula ou assuntos que foram melhor assimilados*, obtivemos uma visão bastante rica das disciplinas ministradas no 2º CEDEM. De forma geral, as alunas consideraram que as disciplinas são todas úteis, importantíssimas e complementares entre si:

Cada uma delas representa muito para nós, achamos que cada professor ou especialista, é, uma partícula do curso Global (sic) carecemos de todas as aulas (todas as matérias) são todas preciosas, e cada vez mais, precisamos enriquecer o currículo escolar, os métodos, processos de orientação educacional e profissional da criança e do rapaz (R.L. 2º CEDEM: 1962)¹.
Todos os assuntos tratados no curso foram de aspecto utilitário e prático atendendo as finalidades do mesmo. (D.F.C.P , 2º CEDEM: 1962)²
Sendo um complemento essencial da outra, considero todas (A.A.C 2º CEDEM: 1962)³
Todas as aulas foram importantíssimas, especialmente as aulas práticas que são muito utilizadas na educação de excepcionais. (A.A.O 2º CEDEM: 1962)⁴.

As aulas práticas aparecem como as preferenciais para muitas alunas, com as mais diversas justificativas, como vimos no depoimento de A.A.O (2º CEDEM: 1962).

O quadro de disciplinas apresenta dois professores ministrando esta disciplina: o professor Jorge Morais, com a disciplina denominada “técnica de observação”, e “Observações de D. Olivia Pereira na Classe de D. Leopoldina”⁵.

Observações de D. Olivia, onde aprendemos a observar a criança (M.J.G, 2º CEDEM: 1962)⁶.
Particularmente interessei-me pelas aulas, de Olivia Pereira com as técnicas de observação assunto bastante unido ao meu trabalho (M.D.S. 2º CEDEM: 1992)⁷.

¹ ANEXO 21: L.R Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

² ANEXO 32: P.D.F.C: Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

³ ANEXO 07: A.A.C Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

⁴ ANEXO 30: O.A.A Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

⁵ ANEXO 15: G.M.J. Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

⁶ ANEXO 15: G.M.J. Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

⁷ ANEXO 43: S.M.D. Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

Os alunos reconhecem na disciplina oferecida pelo professor Jorge Morais a dupla função – técnica e prática:

Prof. Jorge Morais com seu sistema de (PABAE¹?), distribuição de impressos depois de ministradas as aulas, dando ao aluno a dupla oportunidade de aprender além da prática com os relatórios de observações, que exige de cada um pessoalmente (B.C.A, 2º CEDEM: 1962)².

As alunas citam ainda a observação associada a outras disciplinas: “Nas observações verificamos claramente a necessidades da música e canção na vida das pessoas sem excessão” (B.C.A, 2º CEDEM: 1962). E encontramos ainda a observação associada às técnicas de avaliação:

Técnicas de avaliação com ênfase na observação (A.R.A.M, 2º CEDEM: 1962)³

Observações do aproveitamento gradativo das crianças nas aulas práticas de música (M.G.S.R, 2º CEDEM: 1962)⁴

A técnica de observação sistemática e também natural das crianças, para ao fim de certo tempo, verificar o que e em que melhoraram ou não as crianças a mim confiadas quais recursos empregados para a sua melhora (M.J.G.F, 2º CEDEM: 1962)⁵.

A técnica de observação então, além da função ver a criança e então propor atividades que possam atender as necessidades das mesmas, pode funcionar também como uma avaliação do educador: que utiliza a observação para determinar os rumos da educação de seus alunos.

Podemos resumir a importância da observação na seguinte anotação:

O método de observação integral, que, a princípio, é difícil ser-lhe fiel, devido ao nosso vício de interferir, exercendo, ou querendo exercer, a obra educativa, é um meio riquíssimo de aprendizagem, reflexão e procura de recurso para o professor de qualquer tipo de criança. A observação nossa durante os exercícios de ortopedia mental é uma atividade por demais enriquecedora, aprendemos na prática, observando os recursos da professora dirigente do exercício e a reação comum às crianças durante o mesmo (M.J.G.F, 2º CEDEM: 1962)⁶.

¹ A interrogação faz parte da anotação da aluna. Não localizamos no CDPHA os impressos do PABAE.

²ANEXO 02: A.B.C: Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

³ ANEXO 24: M.A.R.A Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

⁴ ANEXO 37: R.M.G.S. Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

⁵ANEXO 13: F.M.J.G. Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

⁶ ANEXO 13: F.M.J.G. Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

Além das disciplinas específicas de observação – Técnicas de observação com o Professor Jorge Moraes e a disciplina de observação com a professora Olivia Pereira, temos outros roteiros desta técnica: ficha de desenvolvimento mental da professora Heloisa Marinho(1903-1994)¹; folha de observação para crianças das classes do 1º ano elaborada por Helena Antipoff (1992); as fichas de registro de comportamento propostas pela professora de Terapia Ocupacional (APÊNDICE A). Helena Antipoff certamente utilizava a escrita das cadernetas para conhecer as alunas-professoras.

Nas cadernetas ainda encontramos o nome da professora Helena Antipoff associada a dois conteúdos: *Educação integral de D. Helena Antipoff* (C.A.P, 2º CEDEM, 1962)² e *Observação da Criança*:

O método de observação integral, que a princípio é difícil ser-lhe fiel, devido ao nosso vício de interferir, exercendo, ou querendo exercer, a obra educativa, é um meio riquíssimo de aprendizagem, reflexão e procura de recurso para o professor de qualquer tipo de criança (M.J.G.F, 2º CEDEM: 1962)³.

A aluna se refere à observação integral provavelmente orientada por Helena Antipoff. Antipoff ministrava ainda trabalhos manuais “vassourinha e caixa de papel, moldes para caixotes de lixo”.

Visita com Helena Antipoff a Fundação Benjamim Guimarães – destinada a recuperação de crianças e adultos portadores de defeitos ortopédicos – projetado e construído pela Campanha Nacional contra a tuberculose em 20-VI-1950; depois foram ao jardim zoológico, patrimônio histórico e artístico nacional (ANEXO 06, 1962).

O Projeto das Granjinhas, disciplina ministrada por Helena Antipoff evidenciou ainda outro princípio da Escola ativa, aquele que se baseava na atividade do aluno:

[...] atividade rica que muito mais, quase no fim do curso, se descobriu. Projeto espetacular e muito amplo, oferecendo situações e recursos que favorecem à educação integral, desde que o professor esteja atento para não deixar passar, sem que aproveite, em bem da criança e sua educação (M.J.G.F, 2º CEDEM: 1962)⁴.

¹ ANEXO 23: MARINHO, H. Escala de Desenvolvimento de Heloisa Marinho. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

² ANEXO 33: P.C.A. Caderneta de aluna do 2º Curso de Especialização de Educação Emendativa. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

³ ANEXO 13: F.M.J.G.. Caderneta de aluna do 2º Curso de Especialização de Educação Emendativa. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

⁴ ANEXO 13: F.M.J.G. Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

O atraso para a descoberta das granjinhas se deve às chuvas de janeiro, que de acordo com o relatório de uma das alunas eram comuns nesta época do ano:

Também de grande utilidade o contato direto com as granjinhas. Através das mesmas, fazemos a educação de todos os nossos órgãos sensoriais, além de seu entrosamento com todas as matérias do currículo escolar (D.S.C 2º CEDEM: 1962)¹.

[...] no projeto das Granjinhas o campo é vasto. A começar pelo contato que as crianças têm com a natureza, onde tanto tem que se aprender e observar. A criança trabalha com sementes, pedras, material preciosíssimo para a concretização; os movimentos motores que tanto se desenvolve na criança através de ordens como: “vá buscar água”, vá buscar areia, etc. é muito triste e lamentável que as escolas todas de Minas não tenham a sua granjinha escolar (L.R.S 2º CEDEM: 1962)².

Uma das alunas deste curso sintetiza a importância das granjinhas, relatando a sua própria experiência com Helena Antipoff:

Muito lucrei com os conhecimentos adquiridos nas Granjinhas. Apesar de haver passado minha infância em uma fazenda, de possuir um pouco de prática em agricultura, só agora, após este curto convívio com D. Helena Antipoff, aprendi a notar detalhes como seja: o canto dos passarinhos, a sinestesia das plantas, etc, etc. Lamento tê-la conhecido pessoalmente, tão tarde assim, não teria perdido tanto tempo em minha vida (M.S.C, 3º CEDEM: 1962)³.

O relatório da aluna (ANEXO 01)⁴, a respeito da palestra proferida por Helena Antipoff, e, posteriormente, comentada pela palestrante:

[...] as granjinhas escolares são de grande importância na Educação dos Excepcionais e também de outras crianças. Através dela podemos proporcionar-lhe uma Educação Integral ... na educação dos sentidos, através da visão, ela apreciará a beleza da natureza, a conhecer as cores, a distinguir as diversas plantas, etc. Pelo tato: pegar, sentir e gravar melhor a forma das coisas. Por meio dos movimentos, é que chamamos de sentido Cinestésico, ou seja, sensação de movimentos. A criança reproduzirá com o corpo a formas das coisas e gravará melhor. São exercícios que contribuem para a sua aprendizagem e coordenação motora. Na audição, ela ouvirá da professora tudo que é importante e aprenderá, enriquecendo seu vocabulário e seu conhecimento. Outras atividades podemos fazer usando a granjinha como motivo: são as dramatizações, teatrinhos e estórias (ANEXO 01, A.M.A, 1966, pp. 1-3)

¹: ANEXO 08: C.D.S. Caderneta 3º CEDEM. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

² ANEXO 41: S.L.R. Caderneta 3º CEDEM. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

³ ANEXO 09: C.M.S Caderneta 3º CEDEM. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

⁴ ANEXO 01: A.M.A. Relatório de Palestra.

De acordo com os relatos dessas alunas então as atividades desenvolvidas nas granjinhas proporcionavam uma ampla gama de atividades envolvendo todos os conteúdos curriculares.

5.1.3. Terceira fonte primária: Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso¹

Trata-se de um documento datilografado, elaborado após a realização do 2º CEDEM no período de 10 de janeiro de 1962 a 09 de fevereiro do mesmo ano, na Fazenda do Rosário, distrito de Ibirité, Município de Betim, Minas Gerais, no Instituto Superior de Educação Rural (ISER), distante 26 km de Belo Horizonte. O evento foi, oficialmente, instalado e encerrado pelo Representante do Sr. Secretário de Educação, Professor Antônio Augusto Melo Cançado. O encerramento, franqueado ao público em geral, foi realizado em Belo Horizonte, sendo o encerramento precedido por uma Exposição de Trabalhos teóricos e práticos realizados pelo corpo discente e docente. É interessante observar que a exposição é de trabalhos teóricos e práticos, realizados tanto pelo grupo de professores quanto de alunos-professores. Os autores do documento relatam em seguida como o curso foi realizado:

Foram ocupadas todas as salas, bem como dormitórios, instalações refeitórios do internato e amplo auditório do ISER, transformado em recinto de atividades artísticas: música, canto, trabalhos manuais, ginástica, etc. As aulas teóricas foram ministradas no saguão coberto semivedado lateralmente, visto não dispor o prédio de salão de dimensões suficientemente grande para conter simultaneamente o total de alunos-professores (Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso, s/ a, s/d).

O autor do relatório, em seguida, apresenta as dificuldades encontradas para a realização deste curso de férias, tanto em relação às condições físicas, climáticas quanto à própria organização.

Os autores relatam ainda problemas relacionados à iluminação, à acústica e ao silêncio da área externa. Durante a realização do curso, foi necessário consertar o telhado “em toda a sua extensão substituição por novo tipo de telhas” (Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso, s/ a, s/d) acarretando barulho, trânsito de inúmeros

¹ ANEXO 11: Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

Em relação ao clima, destacam as consequências das chuvas próprias da estação, em Minas Gerais, naquela época:

[...] prejudicaram bastante a realização das atividades ao ar livres, tais como trabalhos agrícolas nas “granjinhas escolares”, aulas-passeios de ciências naturais, visitas mais frequentes ao internato de excepcionais da Sociedade Pestalozzi e algumas excursões de caráter social e didático, fora da Fazenda do Rosário (Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso, s/ a, s/d)

Encontramos aqui uma referência às cadernetas individuais, e como as anotações das alunas eram utilizadas pelos organizadores dos cursos:

A beleza natural da paisagem rosariana, famosa pelos seus coqueiros, e verdes gramados bem como um excelente passadio¹ testemunhado pela quase totalidade de alunos-professores em suas “cadernetas individuais nas quais, a pedido da direção comentavam os prós e os contra do Curso, também contribuíram para que os trinta dias fossem considerados de muito proveito, na vida profissional e social de educadores de excepcionais (Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso, s/ a, s/d).

Os organizadores dos Cursos de Educação Emendativa, apresentam ainda através desse relatório as questões relacionadas à intensa carga horária proposta para o curso. É importante observar que além de apresentarem a perspectiva do aluno “uma queixa mais ou menos generalizada referiu-se à intensidade do curso e a falta de recreações como de saídas livres” (Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso, s/ a, s/d). Justificam a importância de que sejam feito desta forma:

Realmente, os Cursos da Fazenda do Rosário, quer de férias, quer de ano letivo, caracterizam-se por um regime intensivo de trabalho, tanto no horário diário, como no da semana. São residentes os alunos e a maioria do corpo docente e auxiliar também ficam hospedada (sic) no nosso internato. Os estudos são variados: as aulas teóricas e “sentadas”, alteram com atividades práticas nas classes de demonstração, nas oficinas, nas “granjinhas”, ao ar livre, etc. ficam reservadas horas para leitura e estudo individual ou em grupos, havendo também horário livre (Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso, sem autor, sem data).

Em relação à mobilidade, o relator estabeleceu uma relação entre o fato de estarem na zona rural, e a falta de transporte propriamente dito, decorrente certamente das dificuldades financeiras:

¹ Passadio – alimentação diária.

Estando o Instituto na zona rural e sem meios suficientes de recreação, também faltaram meios de transporte para conduzir os alunos à cidade, à noite – depois dos trabalhos de dia. Certamente a falta de um veículo especial para isso, contribuiu para certa monotonia a qual não estão acostumados os professores-alunos de zonas urbanas. Esta falta de transporte também limitou as visitas a passeios dentro da própria Fazenda (Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso, sem autor, sem data).

Chama à atenção a questão da dimensão da Fazenda do Rosário, já que havia necessidade de um transporte para transitar dentro do território.

Em relação ao horário de aulas, podemos considerar que era realmente apertado, sem espaço para possíveis atrasos. O dia iniciava-se às 06 horas e 45 minutos para o café da manhã. Considerando que neste Curso, especificamente, havia 73 alunos presentes, podemos pressupor o que significava um café da manhã, com duração de 15 minutos, para tantas pessoas.

Quadro 09 - Horário das Aulas do 2º CEDEM em 1962, Ibirité Minas Gerais (continua)
HORÁRIO DE AULA DA 1ª SEMANA DO 2º CURSO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA – 1962

Horário	4ª feira 10	5ª feira 11	6ª feira 12	Sábado 13
6:45 h	Café			
7 hs	Apresentação do Curso Visita à Granja	A-Granjinha B-Trabalhos manuais	A-Trabalhos B-Granjinha	A-Granjinha B-Trab. Manuais
8 hs	Divisão de Grupos	Prof. Jorge Morais	Heloisa Marinho	Prof. Jorge Morais
9 hs		A-Observação B-Observação	Heloisa Marinho	Prof. Jorge Morais
10 hs	Glória Ikuta	Registro das Observações	A-Leopoldina B-Ivone	Prof. Jorge Morais
11 hs – Almoço		13 hs - Biblioteca e Loja etc		
13:30 hs	Dr. Hélio Alkimim	A-Heloisa Marinho B-Idem		Dr. Hélio Alkimim
15 hs	Lanche			
15:20 hs	A-Nilsa Tartuce B-Leitura	A-Glória Ikuta B- Nilsa Tartuce	A- Nilsa Tartuce B-Glória Ikuta	A-Glória Ikuta B-Nilsa
10 min	Intervalo			
16:20 hs	A-Leitura B- Nilsa Tartuce	A-Nilsa T. B- Glória Ikuta	A-Glória Ikuta B-Nilsa T.	A-Nilsa T. B- Glória Ikuta
17:20 hs - Estudo e Banho		18:45 hs - Jantar	19 hs - Recreação	

Fonte: (Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso, s/ a, s/ d).

Quadro 9 - Horário das Aulas do 2º CEDEM em 1962, Ibité Minas Gerais (continuação)
HORÁRIO DE AULA DA 2ª SEMANA DO 2º CURSO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA – 1962

Horário	2ª feira - 15	3ª feira - 16	4ª feira - 17
6:45 hs	Café		
7 às 7:50 hs	A-Granjinha B-Trabalhos manuais	A-Trabalhos manuais B- Granjinha	A- Granjinha B- -Trabalhos manuais
8 às 8:50 hs	Heloisa Marinho	Prof. Jorge Morais	Prof. Jorge Morais
9 às 9:50 hs	Observação Estudo	Prof. Jorge Morais	Prof. Jorge Morais
9:50 às 10:40 hs	Observação Estudo	Ivone	Prof. Jorge Morais
11 às 13:00 hs	Almoço e Repouso	13 às 13:30 hs - Biblioteca e Loja etc	
13:40 às 15:00 hs	Estudo	Heloisa Marinho	Heloisa Marinho
15 hs	Lanche		
15:20 às 16:10 hs	Lucia Bentes	Lucia Bentes	Dr. Hélio Alkimim
16:20 às 17:10 hs	Nilsa Tartuce	Estudo	Estudo
17:20 às 18:10 hs - Estudo e Banho		18:45 hs - Jantar	19 hs - Recreação

HORÁRIO DE AULA DA 2ª SEMANA DO 2º CURSO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA – 1962

Horário	5ª feira -18	6ª feira - 19	Sábado - 20
6:45 hs – Café			
7 às 7:50 hs	A-Trabalhos manuais B-Granjinha	A-Granjinha B-Trabalhos manuais	A-Trabalhos manuais B-Granjinha
8 às 8:50 hs	Prof. Jorge Morais	Ivone	Nilsa Tartuce
9 às 9:50 hs	Prof. Jorge Morais	Nilsa Tartuce	Lucia Bentes
9:50 às 10:40 hs	Prof. Jorge Morais	Heloisa Marinho	Lucia Bentes
11 às 13:00 hs - Almoço e Repouso		13 às 13:30 hs - Biblioteca e Loja etc	
13:40 às 15:00 hs	Lucia Bentes	Lucia Bentes	Lucia Bentes
15 hs – Lanche			
15:20 às 16:10 hs	Nilsa Tartuce	A-Ivone B- Ana Lucia	Dr. Hélio Alkimim
16:20 às 18:10 hs	ESTUDO		
18:00 horas – Jantar			

HORÁRIO DE AULA DA 3ª SEMANA DO 2º CURSO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA – 1962

Horário	2ª feira - 22	3ª feira - 23	4ª feira - 24
6:45 hs – Café			
7 às 7:45 hs	Helena Antipoff	A-Ivone B-Granjinha	A-Granjinha B-Ivone
8 às 8:50 hs	Helena Antipoff Ivone	A – Ivone B- Livre	A-Lucia Bentes B-Banho
9 às 9:50 hs		A-Banho B- Ivone	A-Livre B- A-Lucia Bentes
9:50 às 10:40 hs	Lucia Bentes Ivone	Virginia	Virginia
11 às 13:00 hs - Almoço e Repouso		13 às 13:30 hs - Biblioteca e Loja etc	
13:30 às 15:00 horas	Lucia Bentes	Lucia Bentes	Dr. Hélio Alkimim
15 hs - Lanche			
15:20 às 16:10 horas	Prof. Jorge Morais	Ana Lucia	Prof. Jorge Morais
16:20 às 17:10 hs	A-Ivone B-Ivone	Virginia	Virginia
17:10 às 18:10 hs – Livre			

Fonte: (Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso, s/ a, s/ d).

Quadro 9 - Horário das Aulas do 2º CEDEM em 1962, Ibitaré Minas Gerais (continuação)
HORÁRIO DE AULA DA 3ª SEMANA DO 2º CURSO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA – 1962

Horário	5ª feira - 25	6ª feira - 26	Sábado - 27
6:45 hs – Café			
7 às 7:50 hs	A-Trabalhos manuais B-Helena Antipoff	A- Helena Antipoff B-Trabalhos manuais	Vicente
8 às 8:50 horas	Lucia Bentes	Olivia	Olivia
9 às 9:50 horas	Banho	Virginia	Virginia
9:50 às 10:40 hs	Lucia Bentes	Virginia	Nilsa Tartuci
11 às 13:00 hs - Almoço e Repouso		13 às 13:30 hs - Biblioteca e Loja etc	
13:30 às 15:00 hs	Leopoldina Neto	Observação Pestalozzi	Virginia
15 hs – Lanche			
15:20 às 16:10 hs	Nilza Tartuci	Virginia	
16:20 às 17:10 hs	Nilza Tartuci		
17:10 hs – Livre			

HORÁRIO DE AULA DA 4ª SEMANA DO 2º CURSO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA – 1962

Horário	2ª feira - 29	3ª feira - 30	4ª feira - 31
6:45 hs – Café			
7 às 7:50 hs	A- Helena Antipoff B-Trabalhos manuais	A-Granjinha B- Helena Antipoff	A-Granjinha B- Nilza Tartuci
8 às 8:50 hs	Olívia	Olivia	Olivia
9 às 9:50 hs	A- Banho, observação B-Juracy	A - B-Observação	A-Virginia B-Observação, banho
9:50 às 10:40 hs	Dr. Fernando	Virginia	A-Observação B-Virginia
11 às 13:00 hs - Almoço e Repouso		13 às 13:30 hs - Biblioteca e Loja etc	
13:30 às 15:00 hs	A- Nilza Tartuci B-Virginia		A-Virginia B-Leopoldina
15 hs – Lanche			
15:20 às 16:10 hs	Prof. Jorge Morais	Leopoldina Neto	Dra Betti
16:20 às 17:10 hs	A-Juracy B-Ivone	Virginia	Virginia
17:10 hs	LIVRE		

HORÁRIO DE AULA DA 4ª SEMANA DO 2º CURSO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA – 1962

Horário	5ª feira 02	6ª feira - 03	Sábado 04
6:45 hs – Café			
7 às 7:50 hs	A- Nilza Tartuci B- Granjinha	A- Dra Betti B- Dra Betti	A-Granjinha B- Nilza Tartuci
8 às 8:50 hs	Dra Betti		
9 às 9:50 hs	A-Observação B-Banho, estudo	Virginia	Virginia
9:50 às 10:40 hs	A-Virginia B-Observação	Virginia	A-Observação B-Virginia
11 às 13:00 hs - Almoço e Repouso		13 às 13:30 hs - Biblioteca e Loja etc	
13:30 às 15:00 hs	Betti Katzenstein		Arlinda C. Lima
15 hs – Lanche			
15:20 às 16:10 hs	Virginia		Arlinda C. Lima
16:20 às 17:10 hs			Arlinda C. Lima
17:10 às 18:10 hs			Arlinda C. Lima

Fonte: (Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso, s/ a, s/ d).

Este próximo horário de aula nos mostra que nos três últimos dias, 08, 09, 10 de fevereiro de 1962, não havia atividades programadas. Tempo reservado provavelmente para finalizar os trabalhos teóricos e manuais e preparação das exposições.

Quadro 9 - Horário das Aulas do 2º CEDEM em 1962, Ibirité Minas Gerais (continua)
HORÁRIO DE AULA DA 5ª SEMANA DO 2º CURSO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA – 1962

Horário	2ª feira - 05	3ª feira - 06	4ª feira - 07 *
6:45 hs	Café		
7 às 7:45 hs	Helena Antipoff	Helena Antipoff	Nilza Tartuci
8 às 8:50 hs	Olivia	Helena Antipoff	
9 às 9:50 hs	Olivia	Olivia	Virginia
9:50 às 10:40 hs	Helena Antipoff	Olivia	A-Dr. Clovis B-Dr. Alkimim
11 às 13:00 hs - Almoço e Repouso	13 às 13:30 hs - Biblioteca e Loja etc		
13:30 às 15:00 hs	Arlinda C. Lima		D. Sílvia Machado Dra Aspácia; Dr. Hélio
15 hs – Lanche			
15:20 às 16:10 hs	Arlinda C. Lima	Helena Antipoff	Dr. Hélio A.
16:20 às 17:10 hs	Arlinda C. Lima		
17:20 às 18:10 hs	Arlinda C. Lima		Dra. Noemi

Fonte: (Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso, s/ a, s/d)

Organizamos o quadro 10 – Relação entre as Disciplinas, professores e carga horária do 2º CEDEM em 1962 utilizando as seguintes fontes: Anexo 19 (2º CEDEM), Anexo 11 (Do Regime de vida, de estudos, duração e horário de curso); Anexo 06 (apresentação de trabalho de alunos) e as cadernetas. Encontramos nas cadernetas e nos relatórios nomes de professores e de disciplinas que não constam do horário oficial, devido, provavelmente, a substituições de última hora. Em relação às disciplinas e aos professores responsáveis por cada uma delas, temos a participação da professora Helena Antipoff em dois momentos: projeto das granjinhas com 16 aulas e Helena Antipoff com 11 aulas que não estão associadas a uma disciplina especificamente. De acordo com algumas cadernetas, encontramos o nome desta professora associada a dois conteúdos: *Educação integral de D. Helena Antipoff* (C.A.P, 2º CEDEM, 1962)¹ e *Observação da Criança*:

O método de observação integral, que a princípio é difícil ser-lhe fiel, devido ao nosso vício de interferir, exercendo, ou querendo exercer, a obra educativa, é um meio riquíssimo de aprendizagem, reflexão e procura de recurso para o professor de qualquer tipo de criança (M.J.G.F, 2º CEDEM: 1962)².

A aluna se refere à observação integral provavelmente orientada por Helena Antipoff que ministrava ainda trabalhos manuais “vassourinha e caixa de papel, moldes

¹ ANEXO 33: P.C.A. Caderneta de aluna do 2º Curso de Especialização de Educação Emendativa. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

² ANEXO 13: F.M.J.G.. Caderneta de aluna do 2º Curso de Especialização de Educação Emendativa. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

para caixotes de lixo” (ANEXO 06, p. 1), além das excursões realizadas com as professoras alunas que também estavam a cargo da Professora Antipoff:

Visita com Helena Antipoff a Fundação Benjamim Guimarães – destinada a recuperação de crianças e adultos portadores de defeitos ortopédicos – projetado e construído pela Campanha Nacional contra a tuberculose em 20-VI-1950; depois foram ao jardim zoológico, patrimônio histórico e artístico nacional (ANEXO 06, 1962).

A reorganização das aulas por assunto, e por carga horária evidenciou que alguns conteúdos eram ministrados por mais de um professor. Assim o conteúdo observação aparece em primeiro lugar, sendo composto por duas disciplinas (técnicas de observação e observação). O segundo conteúdo com maior número de aula é o trabalho manual, com quatro disciplinas (Trabalhos manuais; trabalhos manuais – dobradura e recortes; trabalho de agulha; tecelagem (tapete); técnicas em Bambu). Em terceiro lugar temos o teatro, que também envolve as atividades dos trabalhos manuais.

Quadro 10 – Relação entre as Disciplinas, professores e carga horária do 2º CEDEM em 1962, Ibirité Minas Gerais (continua).
Disciplinas, professores e carga horária

Nº de aulas	Disciplina	Professor
1º 16	Técnicas de observação	Jorge Moraes (ANEXO 42: relatório grupo 5 01).
13	Observação	Profª Olivia Pereira
2º 13	Trabalhos manuais	D. Renata Silveira – uma das fundadoras da APAE do Estado da Guanabara. “Deu excelentes aulas de recortes, dobraduras e de confecção de mocassins de matérias plástica” (MARTINS, 1962, p. 1)
9	Trabalhos Manuais – dobradura e recortes	D. Renata Silveira - uma das fundadoras da APAE do Estado da Guanabara.
1	Trabalho de agulha,	D. Ana Maria
13	Tecelagem (tapete)	
13	Técnicas em Bambu	Ivone Brandão - Professora no Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte e dos Cursos de Educação emendativa da Fazenda do rosário.
3º 24	Teatro	Virginia Netto
4º 20	Música e Bandinhas	Nilse Tartuce
5º 16	Projeto das Granjinhas	Helena Antipoff

Fonte: ANEXO 19 (2º CEDEM), ANEXO 11 (Do Regime de vida, de estudos, duração e horário de curso); ANEXO 06 (apresentação de trabalho de alunos) e as cadernetas.

Quadro 10 – Relação entre as Disciplinas, professores e carga horária do 2º CEDEM em 1962, Ibitité Minas Gerais (continuação).

		Disciplinas, professores e carga horária	
Nº de aulas		Disciplina	Professor
6º	14	Foniatria	Professora D. Lucia Bentes – responsável pelo trabalho de recuperação da Linguagem na sociedade Pestalozzi do Brasil (Rio de Janeiro – GB) e ex-diretora executiva desta instituição, no Estado da Guanabara (MARTINS, 1962, p. 1).
7º	11	Helena Antipoff*	
8º	9	Terapia ocupacional	D. Olivia Pereira - Coordenadora das oficinas Pedagógicas da Sociedade Pestalozzi do Brasil e Professora de Pedagogia nas Faculdades Católicas do Rio e de São Paulo.
8º	9		Dra. Noemy da Silveira Rudolfer. Psicóloga, paulista, aluna e colega de Lourenço Filho. Realizou curso de formação no <i>Teacher College</i> da Columbia University. ¹
9º	8	A linguagem na idade pré-escolar; Ficha de desenvolvimento mental.	Heloisa Marinho, psicóloga, uma das pioneiras da psicologia no Brasil. ²
9º	8	Atividades Artísticas	D. Arlinda Corrêa Lima– Orientação nas numerosas técnicas de expressão gráfica e pictórica – finger-painting, lápis cera, varsol, gravura, nanquim, aquarela, guache, tinta xadrez, mosaico de papel, modelagem, etc. (MARTINS, 1962, p. 1),
10º	7	Formação de hábitos	Gloria Ikuta – (ANEXO 011 Relatório Grupo 5 03)
10º	7	Noções de Neurologia; Anamnese.	Dr. Hélio Alkimim. Mineiro cursou a Faculdade de Medicina da Universidade de Minas Gerais, atualmente Universidade Federal de Minas Gerais. ³

Fonte: ANEXO 19 (2º CEDEM), ANEXO 11 (Do Regime de vida, de estudos, duração e horário de curso); ANEXO 06 (apresentação de trabalho de alunos) e as cadernetas.

¹ Dra. Noemy da Silveira Rudolfer: Chefiou o Serviço de Psicologia Aplicada da diretoria Geral do Ensino de São Paulo, assumindo em 1932 a Cátedra de Psicologia Educacional e o Laboratório de Psicologia Educacional pertencentes à Escola Normal Caetano Campos. Em 1936 defendeu sua tese de cátedra *A evolução da Psicologia educacional através de um histórico da Psicologia moderna*. (CAMPOS, 2001, pp. 337-338)

² Heloisa Marinho era ainda “assistente na seção de psicologia Educacional da Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro... dedicou se à pesquisa do desenvolvimento da linguagem” (CAMPOS, R, 2001, pp. 222-223)

³ Hélio Alkimim fez residência em Neurologia e Psiquiatria na Northwestern University em Chicago. Em 1959 foi colocado a disposição da Sociedade Pestalozzi. “Passou a compor a equipe que, coordenada por Helena Antipoff no município de Ibitité, empenhava-se na assistência às necessidades educacionais, médicas, psicológicas e sociais da criança excepcional” (CAMPOS, 2001, pp. 35-37) – modelo usado pela Sociedade Pestalozzi (ANEXO 42 - relatório grupo 5 03)

Quadro 10 – Relação entre as Disciplinas, professores e carga horária do 2º CEDEM em 1962, Ibirité Minas Gerais (continuação).
Disciplinas, professores e carga horária

Nº de aulas	Disciplina	Professor
11º 5	Distúrbios emocionais da criança (ANEXO 012)	Dra. Betti Katzenstein. ¹ .
12º 4	Didática Especial; Pedagogia Emendativa.	Leopoldina Netto Formada pelo Instituto de Educação de Minas Gerais, com grande experiência de trabalho com excepcionais no Instituto Pestalozzi em Belo Horizonte e na coordenação das classes especiais da Sociedade Pestalozzi do Brasil. (MARTINS, 1962, p. 1).
13º 2	Ana Lucia	
14º 1	Noções de enfermagem	Juraci de Souza Marques
14º 1	Estudo de casos	Dra. Aspásia Pires de Oliveira
14º 1	Estudo de casos	D. Silvia Machado
14º 1	Anamnese	Dr. Clovis Ferreira Alvim
14º 1	Oligofrenia	Dr. Fernando Magalhães
14º 1	Prof. de Ciências Naturais no ISER (MARTINS, 1964, p. 3)	Vicente de Oliveira Torres
*2	O papel da assistência social	D. Lucila Alvim de Menezes. (ANEXO 42, relatório grupo 5 07).
*	Filosofia da Educação Emendativa.	D. Modesta (M.J.G.F, 2º CEDEM, 1962) ³

Fonte: ANEXO 19 (2º CEDEM), ANEXO 11 (Do Regime de vida, de estudos, duração e horário de curso); ANEXO 06 (apresentação de trabalho de alunos) e as cadernetas.

5.1.4. Quarta fonte primária: Relatório de Atividades de alunos⁴.

Temos uma lista datilografada com a formação dos 8 grupos: grupo 1 com 8 alunos; grupo 2 com 8; grupo 3 com 11; grupo 4 com 9; grupo 5 com 10; grupo 6 com 8; grupo 7 com 8 e grupo 8 com 11 com um total então de 73 alunos. O grupo que apresentaremos abaixo é o Grupo 5. Esta lista, além da composição dos grupos, apresenta o representante e o secretário: 1º Membro: M. D. A (representante); 2º Membro:– L. C. P. (secretária); 3º Membro T. T; 4º Membro C. A. S; 5º Membro M. L. B. A; 6º Membro A. D. M. S; 7º Membro M. M; 8º Membro I. C. C; 9º Membro M. L. C; 10º Membro E. G. S; 11º Membro M. M. M (consta da lista manuscrita e não lista oficial).

¹ <http://www.crpsp.org.br/memoria/betti/default.aspx>

² * Não consta do horário.

³ ANEXO 13: F.M.J.G.. Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

⁴ ANEXO 42: SOUZA, C. A. (Secretaria). Relatório De Trabalho do Grupo 5 do 2º CEDEM. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG: 1962. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

Neste relatório, o grupo apresenta todas as atividades realizadas durante o curso. A primeira reunião foi realizada no dia 10 de janeiro. O documento em questão é manuscrito, no formato de relatório: “Às 13 horas do dia 10 de janeiro, realizou-se a primeira reunião do grupo 5, afim de que seus participantes tomassem conhecimento do Regulamento Interno do Curso Intensivo de Férias Pró-Ensino Emendativo”(SOUZA, C. A, 1962). Organizei as atividades em um quadro para facilitar a visualização das atividades do grupo.

Quadro 11 - Relatório de atividades do Grupo 5 – 2º CEDEM em 1962, Ibitaré Minas Gerais (continua)

Relatório de atividades do Grupo 5 – 2º CEDEM (continua)		
10/01/62	3 hs	Regulamento interno do curso de férias Pró Ensino Emendativo O grupo deveria apresentar do trabalho de ficha de leitura. Livro de Samuel Kirk – Crianças Excepcionais e sua Educação Familiar. Cada membro responsável por um capítulo Problema dos pais Brinquedos Grau de retardamento mental Independência A criança em casa Cuidados pessoais Aceitação social Controle de Conduta
		Todo o grupo M. M. A. D. M. S T. T. L. C. M. L. B. A C. A. S E. G. A M. D. A
11/01/62		Primeira visita a Granjinha – ainda não tinham assinado o contrato Cada componente escolheu o seu canteiro
12/01/62		Conhecimento do relatório anual das atividades do Clube Agrícola Fausto Teixeira ISER Fazenda do Rosário 1959 Divisão de trabalho: supervisão do trabalho das granjinhas, ilustração dos relatórios,
13/01/62	8 hs	Assinatura do contrato – conferencia e medida do terreno, colhimento dos exemplares de plantas e animais encontrados, “iniciamos o maravilhoso trabalhos das granjinhas retirando as folhas secas” (p. 3).
15/01/62		Turma A alternância na granjinha
16/01/62		Turma B “deu realmente inicio ao trabalho, limpando os canteiros e apanhando as verduras que foram depois vendidas na cozinha” (p. 3).
19/01/62		Comentário das fichas de Samuel Kirk. Apreciação do livro “Como conhecer e Educar nossos filhos” de Rose Vicent e R. Mucchelli.
23/01/62		3 R do Retardados – National Association for Retarded Children, traduzido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
25/01/62		Modelo de anamnese usado na Sociedade Pestalozzi (Consultório Médico Pedagógico) Dr. Hélio Alkimim (pp. 3-4). Aula de Helena Antipoff – Observação e percepção Visual Estudo do girassol

SOUZA, C. A. (Secretaria). Relatório De Trabalho do Grupo 5 do 2º CEDEM. Documento Inédito manuscrito. Ibitaré/MG: 1962. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibitaré/Minas Gerais

Quadro 11 - Relatório de atividades do Grupo 5 – 2º CEDEM em 1962, Ibirité Minas Gerais (continuação)

Relatório de atividades do Grupo 5 – 2º CEDEM

26/01/62	A secretária do grupo visitou ao PABAEE – fez relatório Mês de janeiro – duas exposições. Participação do grupo com: herbário, diário das granjinhas, estudo dos insetos, tecelagem e trabalho de agulha e sisal, dobraduras, estudo do milho e do girassol, exercícios foniátricos, monografia das plantas, trabalho de bambu, bonecos de milho e saco de papel.
01/02/62	Exposição: máscaras, fantoches, vassoirinhas de milho, exercícios analíticos sintéticos, material para exame de acuidade visual e auditiva, observação de crianças em diferentes atividades etc.
02/02/62	Visita com Helena Antipoff a Fundação Benjamim Guimarães – destinada a recuperação de crianças e adultos portadores de defeitos ortopédicos – projetado e construído pela Campanha Nacional contra a tuberculose em 20-VI-1950; depois foram a jardim zoológico, patrimônio histórico e artístico nacional.
03/02/62	Visita a Ouro Preto – representantes de cada grupo, com Helena Antipoff.
08/02/62	Aula de Dra. Noemi Silveira Rudolfer Aulas frequentadas pelo grupo: <u>Projeto das granjinhas</u> – Helena Antipoff; <u>Formação de hábitos</u> – D. Glória Ikuta; <u>Técnicas de observação</u> – Dr. Jorge Moraes; <u>Noções de neurologia</u> – DR. Helio Alkimim; <u>Música e bandinha rítmica</u> – D. Nilza Tartuci; <u>Dobraduras e recortes</u> – D Renata Silveira; <u>Foniatria</u> – D. Lucia Bentes; <u>Oligofrenia</u> – Dr. Fernando Magalhães; <u>Terapia Ocupacional</u> – D. Olivia Pereira; <u>Metodologia das Classes Especiais</u> – D. Leopoldina Netto; <u>Teatro</u> - D. Virginia Netto; <u>Noções de enfermagem</u> – D. Juracy de Souza Marques; <u>Trabalhos manuais</u> – Ana Maria; <u>Atividades artísticas</u> – D. Arlinda Correia Lima; <u>Material didáticos confeccionado com Bambu</u> – D. Ivone Brandão; <u>Distúrbios emocionais da criança</u> – Dra. Betti Katzenstein; <u>O papel da assistente social</u> – D. Lucila Alvim de Menezes; <u>A anamnese</u> – Dr. Clóvis de Faria Alvim; <u>Estudos de casos</u> – Dra. Aspásia Pires de Oliveira; D. Silvia Machado

Fonte: SOUZA, C. A. (Secretaria). Relatório De Trabalho do Grupo 5 do 2º CEDEM. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG: 1962. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais

5.1.5. Quinta fonte primária: apresentação de trabalho¹

Autoras: M. D. S; L. C. P.

1º Ficha de leitura:

- a) 1ª semana – D. Helena Antipoff – Capítulo II – Grau de retardamento mental do livro: “Crianças Excepcionais e sua Educação Familiar”.
Autores: Samuel A. Kirk; Merle B. Karnes; Winifred D. Kirk.

2º Traduções (Trabalho em grupo) “La Psychiatrie de l’ enfant” – Vol. II – Fascicule 2 – 8 capítulos.

3º Observações individuais. Prof. Jorge Moraes – 1 observação;

¹ANEXO 06: Apresentação de trabalho de alunos. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

- 1º Observações de D. Olivia – Escala de Trabalho. Fazenda do Rosário – 1 observação. Classe de D. Leopoldina. 1 observação.
- 2º Diário de granjinhas – individual; em grupo.
- 3º Trabalho de D. Lúcia Bentes
 - Exercícios analíticos – sintéticos;
 - Exercícios especiais para disléxicos
 - Letras em lixa;
- 4º – Lotus de educação sensorial - D. Helena Antipoff
- 5º Cartões para Acuidade Visual – D. Helena Antipoff

5.1.6. Sexta fonte: Regulamento Interno dos Cursos do ISER e Recomendações – 1960¹

Documento datilografado em quatro páginas. Faremos uma apresentação mais detalhada dos itens mais importantes.

I. Da entrada e do registro de alunos:

Composto de 7 itens relacionados a chegada dos alunos ao ISER:

- a) Dois tipos de alunos – [...] “aqueles convocados pela Secretaria de Educação deveriam apresentar documento de convocação... todos deverão chegar na véspera do dia marcado para o início do Curso” (MELO, 1960) (p. 1).
- b) Indicações em relação ao transporte coletivo: horários e locais.
- c) [...] Além dos objetos de uso pessoal, os alunos deveriam levar mapa e documentação a respeito do seu município (para a monografia), “bem como alguma matéria prima regional tais como: fibras vegetais, sementes de plantas da região, alguns trabalhos artesanais típicos” (MELO, 1960).
- d) Ficha de inscrição e fotos.
- e) Objetos de valores.
- f) Passadio gratuito para os alunos Convocados pela Secretaria da Educação.
- g) A matrícula no curso far-se-á após o período inicial destinado ao estágio probatório.

N.B: Relacionado a saúde e resistência física bem como a saúde dos dentes.

II. Dos dormitórios

- a) Internato
- b) Em cada dormitório “haverá, em rodizio semanal, sua responsável, que cuidará de ordem, asseio e da obediência, as regras do internato a fim de que seja garantido o máximo de conforto físico e moral, e seja respeitada a dignidade de educador (MELO, 1960)”.

III. Dos banhos

¹ ANEXO 25: MELO, F. M. Regulamento Interno dos Cursos do ISER, 1960: Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

Horários pré-estabelecidos para uso de chuveiros.

I. Dos Estudos

- a) Os estudos e atividades obedecerão aos programas e horário pré-estabelecidos, estes expostos no saguão do ISER.
- b) Chama no início de cada aula. Na secretaria os professores registrarão no “livro de Pontos” as aulas e atividades realizadas naquele dia.
- c) Em rodízio semanal um aluno encarregado da ordem do asseio da sala.
- d) Os alunos respeitarão rigorosamente o início das aulas, entrando na sala no horário marcado.
- e) Para a obtenção do Certificado do Curso é exigido frequência de 90% sobre o horário integral.
- f) Controle de rendimento escolar e da eficiência individual dos alunos: “além de exercícios e trabalhos exigidos pelos professores, haverá duas provas obrigatórias a saber: 1) no fim do estágio; 2) no término do Curso” (MELO, 1960).

O aluno deverá alcançar a nota média de 60 nas duas provas.

II. Do Estudo Individual e em Grupo

- a) Manter cadernos de anotações das aulas e de atividades.
- b) O aluno eleito pelos colegas como líder do grupo era responsável por reunir o grupo, recolher trabalhos e envia-los aos professores ou a Secretaria nos prazos previstos.
- c) Os representantes dos grupos eram responsáveis por zelar pela ordem do local e apagar a luz a noite.

III. Das atividades práticas

- a) “Em cada setor de atividades haverá distribuição de alunos segundo listas nominais e respectivas datas de serviço ou de apresentação de trabalho, afixadas no quadro de aviso”.Manter o quadro atualizado (MELO, 1960).
- b) “Funcionarão em grupos ou subgrupos de alunos as seguintes atividades: agrícolas; artesanais e artísticas; de economia doméstica; enfermagem; didáticas; pesquisas e outras” (MELO, 1960).
- c) “O registro do *diário* será feito em rodízio de acordo com a ordem de chegada dos alunos” (MELO, 1960)
- d) Pasta individual arquivada nos arquivos do ISER.
- e) “Os alunos apresentarão em data, previamente, estabelecida a *Monografia do município*. Esta, acompanhada de mapas e ilustrações refletirá a história, a geografia, administração pública, vida econômica, espiritual, cultural, principalmente ensino urbano e rural colhidos diretamente pelos autores da monografia. A documentação deverá conter a indicação da fonte informadora” (MELO, 1960).
“As *monografias dos Municípios* organizadas, cuidadosamente, pelos alunos dos cursos da Fazenda do Rosário estão arquivadas e constituem um patrimônio cultural do ISER, cujo valor está na dependência do trabalho individual de cada autor” (MELO, 1960).
- f) “Constitui uma praxe a entrega, no final do Curso e da estada no ISER, da Caderneta Individual. Esta tem por finalidade permitir a cada aluna-professora exprimir sua opinião sobre diversos aspectos do Curso (previstos no índice da caderneta) e sugerir medidas para que as falhas encontradas possam ser sanadas nos cursos posteriores e serem introduzidas melhoramentos” (MELO, 1960).

- I. Do uso da biblioteca**

Normas a respeito do uso da biblioteca.
- II. Da guarda de objetos escolares**

Escaninhos e guarda de materiais escolares.
- III. Do material didático**

A Secretaria só poderá fornecer material didático e materiais de confecção que forem destinados ao uso do curso.
“N.B. Para facilitar a aquisição do material escolar e demais objetos de uso pessoal, a Cooperativa do ISER poderá fornecê-los aos associados, sob pedido prévio dos interessados” (MELO, 1960).
- IV. Da vida social: visitas ao corpo docente, discente e auxiliar**

Visitas particulares – os primeiros e terceiros domingos, à tarde. “Serão recebidos na sala de estar e nunca levadas aos dormitórios coletivos” (MELO, 1960).
- V. Das saídas do corpo discente**

Toda saída do recinto do ISER deve ser comunicada à Secretaria [...]. Não é permitido pernoitar fora do Internato do ISER.
- VI. Da recreação**

“Considerando a recreação indispensável à educação e à higiene mental, o corpo discente, docente e a diretoria procurarão divertimentos culturais, atividades esportivas, jogos dramáticos e de salão, música, sessões de cinema, etc. De tempo em tempo, poderão ser organizadas recepções visando, assim, contatos sociais e vida menos monótona do internato. Dependerá do próprio corpo discente e docente dar à recreação necessário desenvolvimento e encontrar formas adequadas destes aspectos importantes da vida em sociedade, sempre evitando vulgaridade, monotonia, impropriedade. Poderão ser lembrados: convites a artistas para sessões de canto e música; bons filmes e discos; jogos de vôlei, peteca e ping-pong. O teatrinho de bonecos, de sombra, de máscaras e jogos dramáticos serão outros passatempos agradáveis, como instrutivos para o educador que os praticando no Curso saberá usá-los melhor na sua escola. Organizar-se-ão para melhor êxito comissões de festas” (MELO, 1960).
- VII. Das festas populares**
 - a) “JUNINA E DA COLHEITA: Em junho haverá as tradicionais festas nas quais os estabelecimentos da Fazenda do Rosário, unindo esforços realizam movimentos de cunho ruralista, com exposição anual de produtos agrícolas, trabalhos artesanais em matéria prima regional; teatro ao ar livre; bailes e divertimentos juninos, leilões; barracas com vendas de quitutes, garapa, etc. Cada aluno, professor e auxiliar está convidado a colaborar nessas festas com alguma coisa que se pratica em sua terra, enriquecendo assim o patrimônio recreacional da Fazenda do Rosário” (MELO, 1960).
 - b) “FESTA DA PRIMAVERA: Em setembro, no dia da árvore e do florestamento, oferece-se outra oportunidade para a recreação no meio rural com boa repercussão na comunidade” (MELO, 1960).
- VIII. Dos serviços e festas religiosas**

O serviço religioso, catecismo, coroação, etc.

I. Do conselho de estudantes e comissões

Conselho de Estudantes dos Cursos para desenvolvimento da vida social e eficiência dos cursos.

II. Do horário dos cursos do ISER

O horário aqui apresentado é basicamente o mesmo daquele já apresentado no documento intitulado “Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso”.

Temos acompanhando o horário geral a seguinte informação “O horário será anunciado pela Secretaria dos cursos através da campainha. As aulas serão de 50 minutos, intercaladas com um horário livre de 10 minutos, durante o qual os professores farão o obsequio de não reter os alunos nas salas” (MELO, 1960).

5.1.7. Sétima fonte: Material Didático utilizado nos Cursos de Educação Emendativa do ISER

5.1.7.1 - A educação do excepcional em Volta Redonda ¹

De acordo com Helena Antipoff (1966), Dona Cora de Faria Duarte e D. Iolanda Barbosa, ex alunas da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico foram as professoras pioneiras na Fazenda do Rosário. Quanto ao documento, trata-se de um documento utilizado como material didático, não publicado, datilografado e sem data (s/d). Como não pode participar de um dos eventos da Sociedade Pestalozzi, a profa. Cora Duarte enviou o presente documento como forma de sua contribuição. Intitulado *A Educação do Excepcional em Volta Redonda*, no Rio de Janeiro, autora apresenta o conceito de excepcional, o mesmo utilizado por Helena Antipoff explicando em seguida que esta palestra trata da “criança com desvio para menos” (DUARTE, C. s/d.).

Relata os primórdios do Instituto Pestalozzi, da participação do governo de Minas com as professoras especializadas e da orientação da Professora Helena Antipoff oferecia: “essas professoras recebiam, diretamente, da mestra ilustre a formação e orientação necessárias ao manejo do novo material humano, até então desconhecidos” (DUARTE, C. s/d.).

Cora Duarte, uma das participantes deste movimento inicial, nos conta que o movimento desencadeado por Helena Antipoff e suas professoras, fizeram com que muitos pais buscassem cuidados para seus filhos excepcionais, levando-os para outros estados. Lá recebiam a seguinte orientação: “em Belo Horizonte há uma escola nos moldes daquela de que seu filho precisa” (DUARTE, C. s/d.).

¹ ANEXO 12: DUARTE, C. A Educação do Excepcional e volta Redonda. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

Cora Duarte destaca o papel de um dos ilustres membros da Diretoria da Siderúrgica na constituição da APAE e do *Lar Pestalozzi* em volta Redonda “que soube compreender e atender as angústias e os apelos de algumas famílias, que almejavam ter aqui escola especializada para seus filhos” Duarte (s/ d). Nos apresenta, assim, a APAE:

A APAE é uma associação que se propõe os mesmos objetivos das Sociedades Pestalozzi: interessar-se pelos excepcionais. Assim terá que obter estatísticas, ou pelo menos, estimar os casos de excepcionais existentes na localidade, organizar cursos de orientação-psico-pedagógicos, consultório médico-pedagógico para atender a criança e orientar a família; cursos de orientação destinados aos professores; fundação de oficinas para terapia ocupacional, publicações, para a divulgação da Obra; trabalhar para esclarecer a sociedade – o problema de excepcionais; fundar bibliotecas com literatura especializada, fundar escolas, etc. Muitos destes itens têm sido seguidos pela APAE de volta Redonda, que tem promovido cursos, palestras, “mesas redondas”, e irradiações na Emissora local, e responsável pela escola, que é o Lar Pestalozzi. (DUARTE, s/d).

Interessante neste trabalho – e que, certamente, interessaria às alunas e professores – é o que diz respeito aos trabalhos realizado com os alunos. Cora Duarte (1960) defende que a escola tem a finalidade de recuperar as crianças para que, assim, pudessem permanecer “agregadas à sociedade [...]”; em uma escola comum, ficariam para sempre esquecidas, postas à margem, pois a escola comum visa a educação e instrução daqueles que podem ir, paralelamente, em grupos maiores, em classes, com um só tipo de ensino” (DUARTE, s/d).

Ainda no íterim do texto de Duarte (s/ d) a respeito da APAE, destacamos alguns aspectos: “a criança age e a professora assiste e auxilia, se a dificuldade é maior”, ou seja, a criança é a protagonista e a professora é quem observa.

As técnicas utilizadas são: exercícios audiovisuais, táteis e motores, bem variados e atraentes, tentamos experiências de leitura e escrita, números e cálculos, para aqueles que o suporta, enquanto outros vão adquirindo contato com a realidade, aprendendo a olhar, observar, a saber seu próprio nome, de seus pais, dos colegas da rua em que mora (DUARTE, s/d).

Destaca-se, ainda, a importância de as pessoas com deficiência aprenderem e participarem do dia a dia da casa. O trabalho manual também é considerado indispensável para as crianças excepcionais de Volta Redonda, como se observa no relato: “enquanto esperamos por uma oficina de terapia ocupacional, as meninas exercitam-se em trabalhos de agulha e gostamos de dizer que para a festa de

encerramento letivo, no ano passado, as meninas vestiram botinhas, saias bordadas em vagonite¹ por elas mesmas”(DUARTE, s/d).

Meninas e meninos recebiam atividades diferentes: as meninas, além do bordado, tinham aulas de “desenhos originais, combinação de cores, etc” (DUARTE, s/d). Para os meninos, “tarefas de lixar madeira, pintar vasos e latas de plantas, familiarizando com o serrote, o martelo e o prego, em pequenos trabalhos de conserto, em que participavam auxiliando a professora” (DUARTE, C. s/d.).

Outra questão interessante que nos lembra da Fazenda do Rosário:

[...] aprenderam a apreciar o jardim, porque ajudam a plantar, acompanham o desenvolvimento da plantinha, regam ... já saborearam as bananas, plantada e colhidas em nosso quintal, o frescor de maracujá ... enfeitam as jarras com as espigas de trigo que eles semearam e colheram (DUARTE, s/d).

Cora Duarte relata que a pintura, além de exercitar a destreza manual, desperta o interesse da criança, estimulando a criatividade e resultado em trabalhos importantes. A composição de pintura a dedo, desenho e manchas feitas com brocha resultaram em “um desenho tão interessante, que o Sr. Zaki da casa Mineira, de Barra Longa, levou o modelo para uma fábrica de São Paulo, aproveitaram a estamperia, e que deu um lindo tecido em cetim de algodão”. O pagamento resultante deste trabalho seria depositado em uma caderneta de poupança em nome dos autores. Temos ainda as excursões duas vezes na semana, sessões de cinema, comemorações.

De acordo ainda com Cora Duarte a APAE de Volta Redonda contava com a colaboração de Yolanda Barbosa, professora de Belo Horizonte, especializada e perfeitamente integrada à obra Pestalozziana (DUARTE, 1960).

5.1.7.2. Educação Emendativa: sua fundamentação

Encontramos dois documentos à respeito da Fundamentação da Educação Emendativa. O primeiro datilografado, produzido no ISER, em fevereiro de 1961 com anotações

¹ VAGONITE é uma técnica de bordado, utilizada ainda hoje, executado sobre um tipo de tecido que possui fios que se sobrepõem mais frouxos sobre uma base lisa, permitindo que a linha do bordado seja introduzida por cima e por baixo desses fios, produzindo efeitos especiais no desenho. Maiores informações a respeito dessa técnica de bordado podem ser acessadas através do seguinte endereço eletrônico:

https://www.google.com.br/search?ei=hG1XWvixH8j6wgTWjZr4Ag&q=o+que+%C3%A9+vagonite&oq=o+que+%C3%A9+vagonite&gs_l=psy-ab.3..0j0i22i30k1l5.6663.17699.0.18563.24.15.1.0.0.243.1567.1j10j1.12.0...0...1c.1.64.psy-ab..12.6.751...0i13k1j0i7i5i30k1j0i8i7i30k1j0i13i30k1j0i8i30k1j33i22i29i30k1.0.Hn4qwKs9Nws

manuscritas de Helena Antipoff, indica que esta primeira versão da legislação a respeito do Ensino Emendativo foi produzido no Encontro Pró-infância Excepcional¹.

O segundo documento²—também um manuscrito, foi posteriormente publicado no Boletim Pestalozzi de Minas Gerais (nº 7, p. 33-46) como disciplina optativa para o Programa do Ensino Normal Estado de Minas Gerais, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, em maio de 1964. Ambos os documentos trazem a opinião do grupo que o construiu, a respeito da formação do Professor Especializado:

Somos de opinião que a formação do magistério primário para a área de Educação Emendativa, deveria ser feita em Cursos de Pós-Graduação. No Curso Normal Colegial a normalista receberá a formação geral que deve ser dada a toda professora (s/a, BOLETIM PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1965, p. 34).

A justificativa do Governo Estadual para a inclusão desta disciplina seria “preencher uma lacuna no âmbito de suas responsabilidades, ao levantar o problema da assistência ao excepcional como digno de ser oficialmente estudado, tratado e orientado” (MINAS GERAIS, 1965, p. 34). É interessante observar que esta proposta não se refere à educação do excepcional, mas que ele deveria *ser tratado, orientado e estudado*, ou seja, nos parece um viés clínico, provavelmente, devido às abordagens correntes na época da clínica-escola. A inclusão da disciplina respondia, então, ao cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no quesito Educação de Excepcional:

Art. 88 - A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, e relativa à educação dos excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Este programa de Educação Emendativa objetivava:

- 1) Descobrir dentre as professorandas aquelas que são realmente dotadas de qualidades indispensáveis à educação da criança excepcional.
- 2) Levar a professoranda a sentir:
 - a) A necessidade de especialização;
 - b) A missão do professor especializado, completar ou suprir a ação da família e do médico;

¹ ANEXO 18: ISER. Do Ensino Emendativo. Encontro Pro-Infância Excepcional. Fazenda de Rosário, fevereiro/61. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

² ANEXO 03: ANTIPOFF, Helena. MARTINS, Yolanda. PORTILHO, Maria das Dores. Educação Emendativa sua fundamentação. Documento datilografado. (s/ d) (Caixa: H1-1ª; pasta 3, documento 1) – Sala Helena Antipoff; Biblioteca Central UFMG Belo Horizonte/MG.

- a) A missão do professor especializado, completar ou suprir a ação da família e do médico;
- b) Aproveitamento racional das aptidões inatas, ainda que rudimentares do excepcional, transformando-o num ser útil a sociedade.
- 1) Despertar e cultivar, pela criança excepcional, o sentimento de simpatia, compreensão, devotamento, paciência e tato.
- 2) Proporcionar meios para compreensão do problema do excepcional, a fim de contribuir para o seu ajustamento social e emocional.
- 3) Promover o aprimoramento cultural da professoranda:
 - a) Em conhecimentos básicos, científicos, indispensáveis à educação do excepcional;
 - b) Em atividades artísticas elementares, essenciais à realização dos programas de ensino emendativo.
- 4) Levar a professoranda a considerar a assistência ao excepcional sob dois aspectos: os deveres de quem assiste, os direitos de quem é assistido.
- 5) Levar a professora a compreender o sentido filosófico, social e religioso da assistência aos excepcionais; tratá-los como seres humanos, como integrantes de uma comunidade, como membros de uma sociedade cristã (s/a BOLETIM PESTALOZZI, 1965, p. 35).

A proposta de Didática Especial deveria considerar os conhecimentos produzidos a respeito da criança por outras áreas de conhecimento: Biologia, Medicina, Sociologia, Psicologia, “enfim a todas as ciências que estudam a criança em suas características individuais na sua adaptação ao meio físico e social” (s/a BOLETIM PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1965, p. 34). No detalhamento dos conteúdos que deveriam oferecer às futuras professoras, podemos identificar a influência da Escola Ativa nesta obra de Helena Antipoff, que já na década de 1930 defendia que:

Para estar em condições de educar crianças normais ou classes especiais, os mestres, inspirando-se nos princípios da escola ativa, aí encontrarão as diretrizes necessárias para a organização geral do seu trabalho. Quanto mais compreenderem que é a criança, o que são as suas necessidades e de que maneira se desenvolver a atividade movida por molas internas, tanto mais terão o ensejo de triunfar com os seus alunos (ANTIPOFF, 1992, p. 62-63)

Assim, a Didática Especial deveria se apoiar:

- Nas necessidades e interesses infantis;
- Na atividade própria do aluno: cumpre que a crianças aja corporalmente e intelectualmente;
- Na importância da educação sensorial e do ensino intuitivo. As crianças das classes especiais por vezes não sabem olhar, nem escutar, ou então, se olham não veem, se escutam não ouvem convenientemente. “Por uma ginástica especial dos órgãos sensoriais”, as crianças serão exercitadas em utilizar essas portas de entrada da inteligência, em inteirar-se das sensações que elas transmitem;
- Na concentração dos diversos ramos de ensino em torno de alguns assuntos concretos e no alcance do interesse das crianças;
- Na individualização do ensino, procurando satisfazer as necessidades de cada criança; no caráter prático, utilitário. Quanto mais deficiente é a criança, mais necessidade tem de ver o resultado imediato de seus esforços;
- No objetivo social, de descobrir em dada criança as aptidões e recursos latentes, que bem explorados e desenvolvidos, possam conduzi-los a uma

posição adequada na sociedade. (s/a BOLETIM PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1965, p. 34)

A importância da educação sensorial e do ensino intuitivo é a questão discutida por Antipoff na década de 1950, ao tratar da observação, estabelecendo uma relação entre os exercícios de observação de educadores clássicos da educação de excepcional - Seguin, Montessori, Bourneville, Decroly - e a educação dos sentidos e da atenção propostos por Alice Descoedres de que não existe apenas um tipo de atenção, “mas atenções, visual, auditiva, motora; que a atenção varia também conforme o objeto a que se aplica” (DESCOEUDRES, 1968, p. 62).

Além da disciplina de Didática Especial, temos ainda as propostas das seguintes disciplinas: Psicologia, Trabalhos manuais, Teatro, Artes plásticas, Educação musical. O conteúdo da primeira disciplina seria *Psicologia da adolescência e das diferenças individuais*. A proposta sugere que, além da base científica geral, os aspectos práticos deveriam estar diretamente “ligados aos interesses dos próprios alunos e de sua idade, a caminho para a maturidade física, intelectual, social, emocional e espiritual” (s/a BOLETIM PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1965, p. 35). O ensino da psicologia teria uma dupla função para o professor, conhecer a si mesmo, bem como o seu aluno excepcional:

[...] em primeiro lugar, ajudará a melhor compreender seus alunos excepcionais com uma visão mais objetiva sobre o grau de seu retardo mental, de maior ou menor amplitude de suas aptidões especiais da qualidade de seus distúrbios sensório-motores bem como na determinação do caráter, dos dominantes da conduta, dos desvios do comportamento social, etc. [...] conhecendo melhor a si mesmo, o futuro educador ajuizará melhor sobre as suas possibilidades de lidar com a criança excepcional (BOLETIM PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1965 p. 36).

Teria ainda a função de despertar interesses nas futuras normalistas, que poderiam se interessar pela área da Educação Emendativa. Chama a atenção um breve comentário dos autores do texto em relação ao fato de que é, somente, no Brasil que o interesse para conhecer a si mesmo, é exclusivamente feminino (BOLETIM PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1965, p. 36).

Os colégios ou os Institutos de Educação que a adotarem em seu currículo, nas segundas e terceiras séries, deveriam, a nosso ver, reservar na primeira série duas horas semanais para uma complementação ao Programa de Psicologia, uma hora de desenho, uma hora aos Trabalhos Manuais e uma hora de 5 horas semanais. São disciplinas e atividades práticas, indispensáveis a quem se dedicar à Educação e ao Ensino de alunos, ditos excepcionais (s/a BOLETIM PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1965, p. 35).

Este programa seria desenvolvido em três anos com 90 aulas por ano:

1º Semestre – 16 aulas de 1 hora (total 16); 6 aulas de 2 horas (total 24 horas) (sic); provas e avaliações 8 horas; Total no 1º semestre 42 horas.

2º Semestre - 16 aulas de 1 hora (total 16); 12 aulas de 2 horas (total de 24 horas); provas e avaliações 8 horas; Total no 2º semestre 48 horas s/a BOLETIM PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1965, p. 37).

As aulas teóricas teriam a duração de uma hora, sendo aquelas com duração de 2 horas reservadas:

[...] as vistas às instituições, confecção de material didático, aplicação de questionários e provas vocacionais, observação de crianças, registro do seu comportamento, discussão do que foi observado, estudo de casos, projeção e comentários de filmes, palestras e debates (s/a BOLETIM PESTALOZZI DE MINA GERAIS, 1965, p. 38).

As atividades educativas propostas para a 1ª série foram divididas em seis unidades, com um total de 90 horas de trabalho:

1ª Unidade – *Trabalhos Manuais* – dobraduras, recortes, colagens, perfurações em papel, na cartolina e em outros materiais; mosaicos de papel; pirogravura; cartonagem e encadernação.

2ª Unidade – *Desenho, pintura e modelagem* – Atitude do professor ante o desenho e a pintura das crianças: liberdade de expressão, seu valor psicológico.

Algumas técnicas modernas de desenho e pintura; modelagem em barro, gesso e em massas preparadas pelos alunos.

3ª Unidade – *Música*, Brinquedos cantados, danças.

Canto: canções cívicas, religiosas, folclóricas; bandinhas rítmicas.

Material simples, construído pelas professorandas; familiarização com instrumentos de cordas, sopro, percussão; rodas infantis; danças folclóricas.

4ª Unidade – *Teatro* – o teatro como forma de expressão – seu valor psicológico e educativo; teatro de fantoches, teatro de sombras, teatro de máscaras; mímica: dramatizações, improvisações, recursos de sonoplastia, produção e encenação de pequenas peças de teatro.

5ª Unidade – *Educação física*: conceito, objetivo, método; ginástica natural; ginástica desportiva generalizada.

Crianças: jogos que desenvolvem a força dos braços, pernas, caixa torácica; jogos motores e sensoriais; coordenação neuromuscular; flexibilidade articular.

ADOLESCENTES – Iniciação desportiva – desporto: desenvolvimento físico, socialização, interpretação e aplicação de regras. Seu valor educativo.

6ª Unidade – *Psicologia da Adolescência* – Estudo prático, objetivo, em que os estudantes, adolescentes: hétero e auto-observação.

A introspecção: seu auxílio na melhor compreensão e interpretação da conduta: pesquisa em grupo: sentimento religioso; transformação de conduta; julgamento moral; relação com os pais; relações com os irmãos; camaradagens, ciúmes; formação de grupos; interesses, níveis de aspirações; hierarquia de valores; filosofia de vida.

O ADOLESCENTE NO TEMPO – o adolescente e as gerações passadas; o adolescente e a sua época; o adolescente e o futuro.

O ADOLESCENTE E AS INSTITUIÇÕES SOCIAIS – a família, a escola, o estado.

FORMAÇÃO DEMOCRÁTICA – ajustamento social; adolescência – decisão do futuro (vocação); realização pessoal; provas vocacionais (s/a BOLETIM PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1965, p. 38).

As unidades de estudos propostas para a 2ª série e 3ª série tratam do excepcional, propriamente dito, seus educadores e sua educação. Os autores apresentaram a proposta em duas colunas: na primeira, os conteúdos que deveriam ser trabalhados e, na segunda, as atividades práticas. Para melhor compreensão da proposta, apresentarei estas unidades da mesma forma:

Quadro 12 – Conteúdos propostos pela fundamentação da Educação Emendativa

2ª SÉRIE (continua)

1ª Unidade - Noções de normalidade e variabilidade na distribuição de caracteres biológicos e psíquicos da idade escolar – conceito de infância excepcional

Conteúdo: Normalidade

Conceito estatístico (frequência); Conceito biológico e social (adaptação); Conceito de criança excepcional: sua comparação com um grupo de crianças normais de ponto de vista biológico e social; Causas da anormalidade mental; Relação entre a conduta, o desenvolvimento mental, e a integridade do sistema nervoso; Idem entre o comportamento e o meio físico e social; Crianças excepcionais portadoras de: distúrbios neuropsíquicos, gagueira, surdez, mutismo, surdo-mudo, distúrbios de linguagem, oligofrenia; desajustamentos emocionais e sociais, doenças crônicas, defeitos físicos; Os superdotados; O excepcional deficiente mental: noção de idade cronológica, idade mental e quociente intelectual; Classificação francesa, americana e outras; Crianças totalmente dependentes; treináveis, educáveis, escolarizáveis.

Atividades Práticas

Levantamento gráfico de dados obtidos em uma turma de alunos: medidas antropométricas, notas de provas, distribuição de níveis mentais, etc.

Valores representativos de grandeza e de variabilidade.

Polígono de frequência, seu traçado
Curva de Gauss.

Ogiva de Galton.

Leitura e organização de fichas bibliográficas sobre o assunto.

2ª Unidade – problemas da criança excepcional no lar, na escola, na comunidade.

A. CRIANÇA NO LAR:

Atitudes da família para com o membro excepcional: rejeição, aceitação, superproteção; Reconhecimento da responsabilidade da educação do excepcional; Tratamento dado aos filhos normais e excepcionais.

Contato com a família de uma criança excepcional.

Leitura de publicações da APAE (Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais) e Departamento Nacional da Criança.

B. CRIANÇAS EXCEPCIONAIS NA ESCOLA

Preparo de corpo docente, discente, administrativo e auxiliar; Atitudes. Disciplina. Problema da não segregação do excepcional.

Fichas bibliográficas sobre assuntos afins.

Campanhas de esclarecimentos da opinião pública e levantamento de fundos para as obras.

Organização da “Semana da Criança Retardada”, oficializada no Rio de Janeiro desde 1960.

C. CRIANÇA EXCEPCIONAL NA COMUNIDADE

O excepcional e a vizinhança; Como levar a comunidade a compreender, aceitar e ajudar o excepcional; Coerência ética e cristã.

Sugerir às autoridades locais a criação de parques infantis, jardins públicos, praças de esportes, onde crianças excepcionais e normais desfrutem horas de lazer.

3ª Unidade – Por que o excepcional deve ser assistido? Histórico da educação

– Fundamentação filosófica, democrática, jurídica, religiosa da assistência ao excepcional.

Leitura e interpretação:

– Primeiros médicos e educadores que se preocuparam com o ser humano diferentes do comum.

– Da Constituição Brasileira no que se refere aos direitos da criança e da família.

– Evolução histórica das iniciativas individuais e movimentos de grupo em prol de excepcionais.

– Da “Declaração dos Direitos da Criança”, Genebra 1924.

– Movimentos esporádicos:

– Da “Recomendação 51 da 23ª Conferência Internacional de Instrução Pública” (Genebra 1960), que dispõe sobre o Ensino Especial para Débeis Mentais.

– Campanhas (oficiais e particulares) – CADEME, Campanha de Reabilitação e Educação do Deficiente Mental. (Ministério da Educação); Na Comunidade

– Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (20-10-61). Capítulo III, artigos: 88-89. Da Educação do Excepcional.

– Instituições: Sociedade Pestalozzi, Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs); Centros médico-pedagógicos, etc. seus objetivos, organizações, recursos assistenciais.

– Visita a uma instituição de assistência a criança excepcional.

Fonte: (s/a BOLETIM PESTALOZZI, 1965, p. 38).

Quadro 12 – Conteúdos propostos pela fundamentação da Educação Emendativa

4ª Unidade – O educador de excepcionais (continuação)

Critério de seleção do educador	– Entrevista da professoranda com o professor de Psicologia ou o Orientador Educacional;
Noções de maturidade e de ajustamento psicológico à criança excepcional.	– Descrição de um dia letivo vivido pela professoranda, seu relacionamento com os professores, colegas e crianças.
Auto estudo do educador:	– Análise introspectiva de suas atividades junto à criança.
a) Diário íntimo, seu valor na formação da personalidade;	– Investigação das aptidões da professoranda: inteligência sensório-motora, espacial, verbal, memória, testemunho, atenção (concentração, divisão).
b) Autobiografia;	– Habilidades psicomotoras.
c) Questionário;	– Aptidões artísticas (para música, desenho, literatura, teatro, dança).
d) Análise de suas atitudes;	– Preenchimentos de questionários vocacionais.
e) Perfil psicológico;	– Composições: autobiografias, testes.
f) Auto estudo e orientação vocacional	– Levantamento do perfil psicológico individual.
Características bio-psicopedagógicas do bom educador de crianças excepcionais	– Análise e interpretação do auto estudo com o professor de Psicologia ou com o Orientador Educacional.

5ª Unidade – O aluno retardado mental: graves problemas de conduta

Estudo do aluno sob os aspectos:	Estudo de uma criança excepcional:
a) Social - História da criança. Anamnese;	Observações da criança em diversos ambientes e atividades; Entrevistas da professoranda com os responsáveis pela educação da criança (pais e mestres), com o médico e o psicólogo, tendo em vista o conhecimento mais profundo do caso estudado; Registro dos cuidados médico-psicológicos que recebe a criança; Planejamento de tarefas que as crianças possam desempenhar em grupo; Oportunidade de variação dos trabalhos manuais de acordo com sexo, o nível mental, o nível motor; Planejamento para o futuro; escolha das técnicas de trabalho em que o excepcional deve se aperfeiçoar; Exposição do caso, debates, orientação. Acompanhamento.
b) Médico - Exame: clínico, psiquiátrico e neurológico. Medidas antropométricas;	
c) Psicológico - Determinação de nível mental e grau de educabilidade do aluno. Provas sensoriais e psicomotoras. Investigações dos interesses e aptidões. Pesquisas da adaptabilidade do menor à família, à escola, à comunidade;	
d) Pedagógico - Exame de escolaridade. Dificuldade de aprendizagem à luz de estudos feitos nos itens: a, b, c, d, planejamento do trabalho escolar a ser realizado com o aluno, inclusive formação profissional.	

3ª SERIE

6ª Unidade – Crianças excepcionais na organização escolar

Assistência ao excepcional em:	– Levantamento da incidência da reprovação de escolares no Curso Primário.
– Classes Especiais: nos estabelecimentos de ensino primário e anexas às instituições hospitalares.	– Pesquisa de suas causas, tendo em vista a organização de Classes Escolas e Instituições especializadas.
– Escolas Especiais (externatos, semi-internatos, internatos).	– Meios práticos de avaliação de desenvolvimento biopsíquico social do aluno. Uso de fichas de observação e tabelas de desenvolvimento.
– Critérios para a formação dessas instituições: Critério estatístico: % de crianças excepcionais sobre a população infantil.	
– Critério biopsicológico, idade cronológica, idade mental, sexo, integridade física, hábitos pessoais de higiene, grau de adaptação emocional e social.	Estudo comparativo da organização e regulamentação da educação emendativa nos diversos Estados do Brasil.
– Condições de classes, escolas e instituições especializadas.	
– “Regulamentação do Ensino Emendativo em Minas Gerais, e nos outros Estados e Países”.	

Fonte: (s/a) BOLETIM PESTALOZZI, 1965, pp. 38-39)

Quadro 12 – Conteúdos propostos pela fundamentação da Educação Emendativa

7ª Unidade – Estudo de crianças surdas (continuação)

Aparelho auditivo e fonador: centro, vias nervosas, mecanismo.	Visita à instituições de assistência aos surdos-mudos.
– Causas da surdez	Exame da audição nas escolas, preparo e uso de material adequado.
– Surdez completa	Trabalhos manuais, exigindo graus diversos de percepção visual e tátil.
– Restos auditivos	Exercícios de ortopedia mental.
– Acuidade auditiva	Observação e registro das reações e conduta de crianças surdas nos diferentes ambientes e atividades.
– Efeitos psicológicos da surdez	Aproveitamento nas oficinas pedagógicas, protegidas ou oficinas comuns visando selecionar as atividades mais adequadas aos surdos.
– Educação do surdo	

Aperfeiçoamento dos sentidos da visão e tato, no surdo.

Meios de comunicação: alfabeto digital, leitura labial ¹

Aproveitamento dos surdos – surdos-mudos na vida profissional, aptidões artísticas, habilidades motoras.

8ª Unidade – Distúrbios psicomotores e da palavra

Funções motoras e psicomotores.

Centros e vias nervosas

Distúrbios da fala e da motricidade.

A linguagem e os problemas emocionais

Surdez e mutismo psíquicos

O deficiente motor: sua psicologia.

Atividades que desempenham papel importante para o treinamento psicomotor.

Observação de crianças com distúrbios psicomotores.

Levantamento das características observadas.

Entrevistas com pessoas gegas ou que apresentam outros distúrbios da palavra.

Jogos, ginástica historiada, tecelagem nos teares manuais, toda espécie de trabalhos que exercite o aparelho motor.

Exercícios ortopédicos.

9ª Unidade – Educação de cegos

Aparelho visual

Centro e vias nervosas

Causas da cegueira

Graus de deficiência da visão

Acuidade visual

Desenvolvimento dos outros sentidos, no cego.

Efeitos psicológicos da cegueira

Medidas preventivas aos defeitos visuais

Legislação sobre a educação de cegos

Consulta à bibliografia sobre a vida e obra de Luiz Braille; Visita a estabelecimentos de assistência aos cegos; Exame de visão nas escolas; Preparo e uso de material adequado; Conhecimento de algumas atividades para o desenvolvimento dos sentidos auditivo e tátil; Pesquisa e estatística sobre a frequência de casos de cegueira e suas causas e de outros distúrbios de visão; Organização existentes no Estado e no Brasil para a educação e reabilitação de cegos.

10ª Unidade – didática especial (Ensino Emendativo) (continuação)

Métodos empregados na educação das crianças excepcional, diferenciação, vantagens: Decroly, Montessori, Descoedres, Parrel e outros.

Princípios da Didática Especializada; Formação de hábitos

Atividades recreativas; Atividades expressivas;

Educação das funções mentais; Ortopedia mental

Observação de linguagem; Aprendizagem da leitura e da escrita; Aritmética ligada à vida da Classe; Aritmética ligada à vida comum; Atividade doméstica: seus princípios

Conhecimentos do Material Montessori, Decroly, outros; Confecção de material didático a ser usado em classes especiais, aproveitando ao máximo a matéria prima da região; Realização de exercícios de educação sensorio-motora e de ortopedia mental em crianças excepcionais e normais: comparação, conclusões; Estágio em classes especiais e objetivos; Formação moral, cívica, religiosa.

Grupos de crianças nas classes especiais: programas de atividades, horários.²

Fonte: (s/a BOLETIM PESTALOZZI, 1965, pp. 38-39)

¹ O texto apresenta a seguinte nota de rodapé de página: “Não se trata de especializar professoras para a educação de surdos durante o curso de formação, mas de levar as formandas ao conhecimento de que existe esta especialização na área de educação emendativa, e, talvez, levar alguns a se prepararem para a educação de surdos em cursos de pós-graduação” (BOLETIM PESTALOZZI, 1965, p. 42).
Idem quanto à educação de cegos na 9ª Unidade.

² NOTA: Quanto à Didática Especial, estão sendo aplicados em São Paulo, Minas Gerais e Estado da Guanabara métodos recentes: Bom Départ, Raimain Borel Maisonnny e Frostig e outros. Os interessados podem solicitar informações à redação deste Boletim.

11ª Unidade – Problemas de conduta – educação de desajustados emocionais e sociais

Os desajustados emocionais

Causas prováveis dos desajustados

Emoções: suas manifestações orgânicas e sociais;

Caráter: fatores que influem na sua formação e deformação: família, escola, outros meios sociais, liderança.

Grupos de adolescentes normais e desajustados (gangs, quadrilhas, playboys).

A delinquência, o crime: sua correlação com a deficiência mental.

Medidas preventivas

Sanções

Estudo do Código de menores.

Observar adolescentes em organizações juvenis: escotismo, bandeirantismo, clubes recreativos, culturais, agrícolas, etc.

Pesquisar se na comunidade existem quadrilhas de adolescentes. Seu funcionamento. Características de seus líderes.

Quanto à sociedade: como reage à delinquência juvenil, que recursos sadios oferece aos adolescentes.

Visita às escolas de menores delinquentes e penitenciárias.

Palestra feita por uma assistente social ou psicólogo do Juizado de Menores.

Visitar e entrevistar o Exmo. Sr. Juiz de Menores.

12ª Unidade – Assistência à infância excepcional; formação de especialista nos diversos ramos da educação emendativa; recursos de higiene mental na atualidade brasileira e no mundo

Estudo comparativo das obras de assistência à infância excepcional no Brasil e no mundo. Sua origem e evolução.

Espírito que orienta essas obras.

Eficiência dessas obras: sua repercussão na vida adulta dos assistidos.

Assistência às crianças deficientes do ponto de vista físico, intelectual, social, emocional: formação de educadores especializados de nível superior.

Ligas de Higiene Mental. Sua organização, objetivos, funcionamento, serviços prestados.

Departamento Nacional de Saúde Mental: organização, objetivos, funcionamento, serviços prestados.

Departamento Nacional da Criança: Centro de Orientação Juvenil (COJ).

Visita às instituições de Assistência ao Excepcional: criança, adolescentes, adultos.

Preenchimento de questionários sobre as obras assistenciais; Apreciação do trabalho dessas obras, pelas professorandas; Planejamento do curso de especialização pós-graduação.

Preenchimento de um questionário de orientação vocacional; entrevista com o responsável pelo curso.

Bolsa de estudo, estágio, seleção.

Bibliografia: Publicação comemorativa dos 10 anos de funcionamento do Centro de orientação Juvenil (COJ).

Publicação do Departamento Nacional da Criança. Gustavo Lessa. “Assistência à Infância” – Editora Nacional. Ministério da Saúde.

Fonte: (s/a Boletim Pestalozzi de Minas Gerais, 1965).

Esta proposta de disciplina optativa para o Curso Colegial Normal apresenta, ainda, critérios e meios de avaliação do aproveitamento, baseando nos seguintes aspectos: frequência nas aulas, cumprimento dos horários reservados a observação de crianças, visitas às obras de assistência ao excepcional, excursões, estágios em classes especiais e oficinas pedagógicas ou protegidas. Consideravam, ainda, os “registros de observações, relatórios, questionários preenchidos e documentação apresentada (amostra de escrita, de redações, de desenhos e outros trabalhos infantis)”. Seriam ainda considerados para a avaliação, a confecção de material didático, as provas e os estudos de casos. As alunas formandas deveriam apresentar os casos estudados em pequenos seminários. Faz parte do programa a bibliografia proposta para do curso (BOLETIM PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1965. p. 45).

Esse Programa para o Ensino Normal de Minas Gerais foi aprovado em 1964, portanto, dois anos depois da realização do Curso que estamos estudando, o 2º CEDEM de 1962. A disciplina optativa previa uma carga horária total de 90 horas (5.400 minutos) a serem desenvolvidas em 2 anos. A proposta do 2º CEDEM era organizado em 215 aulas de 50 minutos (10.750 minutos). Como podemos ver, a carga hora desenvolvida em mês no Curso de férias era quase o dobro daquela oferecida no Curso Normal. Outra questão que podemos evidenciar é que, no Curso Normal, temos um embasamento teórico bem mais consistente. As propostas de atividades manuais, práticas e artísticas no CEDEM foram intensamente vivenciadas pelas alunas professoras.

5.1.7.3. Terapia Ocupacional¹

Palestra da Professora Olivia Pereira (1934-1999), a respeito da Terapia Ocupacional. Documento datilografado e mimeografado, e com a leitura bastante difícil. Inicia a palestra fazendo um breve histórico, identificando quando surgiu o termo terapia ocupacional:

Em 1918, com a grande guerra, houve o aumento de pessoas mutiladas, desajustadas, pessoas com problemas emocionais, etc. Houve necessidades de serem criadas atividades condizentes com as deficiências e os problemas de cada um. Em razão disso, após 1918 as ocupações passaram a ser organizadas com a denominação de “Terapia Ocupacional”. Esse título havia sido usado, pela primeira vez, por George Edward Barton, em Chicago (1912), quando nomeou o seu método de tratamento para artrite, prescrevendo... de exercícios ocupacionais para o tratamento daquela afecção...Vários cursos intensivos foram organizados para treinar terapeutas ocupacionais (PEREIRA, 1962)

É importante observar que a Terapia Ocupacional só foi regulamentada no Brasil em 1969, através do Decreto lei 938 de 13 de outubro, mas essas técnicas já eram utilizadas no Brasil desde 1931, inicialmente por Ulisses Pernambucano, que “introduziu a ocupação terapêutica no Nordeste do Brasil, mediante a criação da Assistência a Psicopatas” (DE CARLO, 2001, 31). Assim, a Professora Olívia Pereira apresenta os princípios da Terapia Ocupacional de acordo com a Associação Americana de Terapia Ocupacional e defende o caráter científico destes princípios:

- 1) A terapia ocupacional é principalmente forma de tratamento;
- 2) O tratamento deve ser sempre supervisionado pelo médico;
- 3) A terapia ocupacional deve se desenvolver como um sistema definitivo a ser aplicado metodicamente;

¹ ANEXO 35: PEREIRA, O. Terapia Ocupacional. Palestra s/d. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

- 1) A capacidade e interesse do paciente devem ser conservadas em relação à prescrição da Terapia Ocupacional;
- 2) O tratamento deve ser de acordo com as necessidades individuais de cada caso;
- 3) A medida do tratamento é o seu efeito sobre o paciente;
- 4) As atividades desenvolvidas devem despertar os interesses, a coragem e a confiança; exercitar o corpo e o espírito; melhorar a incapacidade restabelecer a capacidade para a vida social e profissional;
- 5) A terapia ocupacional deve, na parte técnica, conhecer se o doente tem aptidões específicas e qualidades de personalidade;
- 6) A novidade, a variedade, a individualidade, a utilidade, das técnicas empregadas podem aumentar o valor terapêutico de uma ocupação;
- 7) As atividades recreacionais são conhecidas pelo valor social no tratamento do paciente (PEREIRA, O, 1962).

Olívia Pereira estabelece, ainda, que a Terapia ocupacional pode ser classificada em Terapia Ocupacional médica, que inclui todas as formas de ocupação que ajudam o paciente no complemento de seu tratamento médico; Terapia Ocupacional Diversional, que inclui todas as formas de recreação e de atividades sociais. Contribui para a continuidade do tratamento podendo ser ativa ou passiva: “ATIVA: jogos, dança, excursões, clubes, atividades artísticas, etc. PASSIVA: concertos, televisão, cinema, leitura, círculos de estudos” (PEREIRA, O. 1962). (ANEXO 35). A Terapia Ocupacional pode ser classificada ainda educacional, que visa além da aquisição de hábitos da vida diária, o desenvolvimento do programa escolar “que possibilita o desenvolvimento da vida cultural do paciente”, cabendo ainda as seguintes subdivisões: (PEREIRA, O. 1962).

- 1) Atividade de expressão manual – todos os tipos de ocupação em que o trabalho manual seja básico como trabalhos em madeira, tecelagem encadernação, cutelaria.
- 2) Atividade de expressão artística - todas as atividades que ajudam a imaginação, incentivando criatividade e também levando o paciente a expressar seus sentimentos e emoções, como as artes plásticas, em geral: desenho, pintura, modelagem, música, teatro, dança, etc.
- 3) Atividade de expressão social – esta atividade favorece sobretudo o desenvolvimento das relações entre os membros do grupo e dos grupos entre si, ajudando no desenvolvimento de atitudes sociais, de confiança, segurança, responsabilidade, aceitação, respeito mútuo, independência, etc. Isto tudo poderemos obter através de projetos sociais como clubes, excursões, trabalhos em equipe, teatro, danças, etc.
- 4) Atividades de expressão pré-profissional – essas visam o treinamento de (...) em determinados tipos de ocupação com o fim de observar suas preferências, interesse, habilidade, capacidade de trabalho. Obtêm-se através de oficinas de carpintaria, cerâmica, sapataria, encadernação, tecelagem, ourivesaria, (...) etc. Atividades complementares como – datilografia e outras, finalmente, os trabalhos agrícolas – horticultura e jardinagem (PEREIRA, O. 1962).

Como podemos ver, a Terapia Ocupacional proposta perpassa todas as áreas desenvolvidas nos Cursos de Educação Emendativa. Os interesses e as necessidades dos indivíduos devem ser atendidos, e para que esses pudessem ser identificados, seria

necessário, então, a observação deste sujeito nas suas mais diversas atividades. Dessa forma, os alunos deste Curso receberam uma proposta de Teste, composta de quatro partes. O documento em questão, mimeografado, é um “Teste de Capacidade Funcional – Membro Superior” composto por quatro partes: Atividades Unilaterais, Vestuário, Hábitos de Higiene, Atividades diversas.

Os itens propostos no documento ANEXO 34¹, certamente fazem parte do dia a dia de qualquer criança ou adolescente. Estes itens tanto podem ser observados quanto podem ser propostos de forma discreta, sem que o aluno se sinta avaliado. Este mesmo pressuposto pode ser aplicado em relação ao vestuário, hábitos de higiene e às atividades diversas, de escrita e de alimentação. No quadro 12 apresentamos as atividades propostas por Olivia Pereira (1962) como Teste de Capacidade funcional, membro superior.

¹ ANEXO 34: PEREIRA, Olivia. Terapia Ocupacional: Teste de Capacidade funcional: membro superior. Documento Inédito mimeografado. (sem data) Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

Quadro 13 – Partes 2, 3 e 4 do Teste de Capacidade Funcional – Membro Superior, da disciplina de Terapia ocupacional ministrado pela professora Olivia Pereira em 1962, Ibitaré Minas Gerais

Vestuário	Hábitos de higiene
Abotoar e desabotoar botões grandes	Assoar o nariz
Desabotoar e desabotoar botões médios	Lavar e enxugar as mãos
Abotoar e desabotoar botões pequenos	Escovar os dentes
Abotoar e desabotoar colchetes de pressão	Usar a escova de unhas
Afivelar e desafiar	Barbear-se
Fazer laçada	Lavar e enxugar o rosto
Dar nó	Pentear-se com o pente e com escova
Desfazer laçadas e nó	Espremer pasta de dentes
Fechar e abrir zíper	Entrar na banheira
Colocar cordão no sapato	Banhar-se em banheira em pé
Calçar meias lado direito	Banhar-se em banheira sentado
Calçar meias lado esquerdo	Banhar-se no chuveiro
Descaçar meias	Esfregar-se usando sabonete
Calçar sapato direito	Esfregar-se usando esponja
Calçar sapato esquerdo	Lavar a cabeça
Descalçar sapatos	Lavar os pés
Vestir camisa ou blusa	Sair sozinho da banheira
Despir camisa ou blusa	Preparar-se para uso do vaso sanitário
Vestir suéter pela cabeça	Usar vaso sanitário comum
Despir suéter	Usar vaso sanitário com adaptação
Vestir e despir combinação	Usar posição sentada
Vestir e despir vestido	Usar posição de pé
Vestir e despir casaco	Usar papel higiênico
Enfiar camisa nas calças	Tornar a vestir-se
	Utilizar-se da descarga
Escrita	Atividades diversas
Pegar em lápis comum	Enfiar contas grandes
Pegar em lápis grosso	Enfiar contas médias
Pegar em lápis com adaptação	Enfiar contas pequenas
Apoiar uma das mãos no papel	Virar páginas
Com a outra mão traçar	Abrir caixas
Escrita com o dedo – finger-point	Fechar caixas
Escrever à maquina	Colocar objetos em envelopes
	Retirar lápis de cor da caixa
Alimentação	
Puxar a cadeira de sob a mesa	Acender fósforos
Sentar-se	Lavar objetos
Beber em copos	Enxugar objetos
Beber usando canudos	Arremessar bola
Beber em xícaras, caneca	Rasgar papel
Comer com colher	Amassar papel
Comer com garfo	Cortar papel
Tomar sopa	Costurar
Desembrulhar bala	
Puxar a cadeira de sob a mesa	
Servir-se do copo e jarra	

Fonte: PEREIRA, 1962, ANEXO 34.

5.1.7.4. Relatório Anual das Atividades do Clube Agrícola “Fausto Teixeira” Nº 2292 do Instituto Superior de Educação Rural, Fazenda do Rosário – Exercício de 1959. ¹

O Clube Agrícola “Fausto Teixeira”, nº 2292, do ISER, compreende vários serviços e seu terreno, de 4,5 ha. (quatro hectares e meio) está subdividido em duas partes: a pedagógica e educativa e a parte de produção agrícola. Bastante amplo, o terreno permite desenvolver culturas em maior escala de soja, milho, girassol e arroz, ao lado de uma horta de 2.262 m² tratada pela mão de obra operária. O elevado custo dos adubos e da mão de obra, pagos pelo Clube Agrícola, bem como a falta d’água, por gravidade, dificultam maior extensão do cultivo de hortaliças.

Cultiva-se durante todo o ano, obedecendo ao calendário agrícola – alface, almeirão, couve, repolho, couve-flor, beterraba, acelga, rabanete, cenoura, espinafre, pimentão, jiló, quiabo, vagem, pepino, abóbora, chuchu, ervilha, cebola, alho, tomate, salsa e cebolinha, bem como algumas flores, tais como ervilha de cheiro, zínia, gipsófila.

Contornando o terreno do ISER e acompanhando a alameda, acham-se plantadas árvores frutíferas: mangueiras, abacateiros, jabuticabeiras, mamoeiros, cítricos variados, laranjas, toranjas, mexericas, cidras, limões – alguns pés de carambola, de pêssegos, ameixas, bem como cordões de abacaxis.

Os produtos da horta e do pomar foram consumidos quase em sua totalidade pelo próprio internato dos Cursos do ISER, sendo vendido o excesso a alguns consumidores interessados em ter verduras frescas e irrigadas com água controlada. Os preços, via de regra, mantem-se fixos durante o ano todo, o que não acontece nos mercados comuns. Em 1954 foram acrescentados ao pomar 12 pés de cítricos, cujas mudas foram preparadas pelo Clube Agrícola, 20 mamoeiros, 50 bananeiras, 8 mangueiras, 2 pessegueiros e uma macieira.

No recinto do clube Agrícola existe uma pequena criação de animais domésticos, sendo Azul de Beveren, Azul de Viena e Negro Fogo. Aves – Foram aumentados o galinheiro e o recinto para patos. No final do ano havia (...) galinhas nos galinheiros e 23 patos, num total (...)²; Abelhas – São 8 famílias de abelhas italianas. As colmeias – caixotes, foram reformada e formadas 3 novas famílias; Coelhos – foram

¹ ANEXO 31: Relatório Anual Das Atividades do Clube Agrícola. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

² Incompreensível.

adquiridos 10 coelhos de raças diversas, a saber: chinchila, gigante branco, Azul de Beveren, Azul de Viena e Negro Fogo¹; Porcos – a pocilga foi melhorada e ampliada para engorda de 6 a 8 porcos; Vacas – O Clube Agrícola arrenda à Sociedade Pestalozzi, na proximidade do ISER, um terreno de cerca de 5 hectares para plantio de alguns cereais e capins, afim de poder incluir no ensino noções de criação de gado leiteiro e de laticínios.

Considerando de suma importância a educação de professorado rural quanto à alimentação nacional da população rural e o valor do leite e sua higiene preventiva contra os perigos que esse alimento possa causar, os alunos dos Cursos, em rodízio, e em pequenos grupos, recebem aulas práticas de especialista em laticínios. Aprendem a preparar a ração, tirar leite, tratar das doenças recebendo ainda orientação segura em laticínios: pasteurização do leite, preparo de coalhadas, do iogurte, de queijos, de doces, de mingaus, entre outros.

Todo o leite das 6 vacas (das quais, 2 emprestadas pela Fazenda Experimental de Padre Leopoldo) da raça Schwits, Jersey e Holandesa, é utilizada, geralmente, para fins de ensino dos alunos professores dos cursos Rurais. Quanto a outros produtos, a renda é empregada na manutenção do próprio Clube: pagamento dos empregados, compra de rações balanceadas para os animais, compras de sementes, adubos, ferramentas e melhoramentos diversos.²

5.1.7.5. Os três R para o Retardado

Neste tópico, nos deteremos ao documento publicado pela *National Association for Retarded Children*, traduzido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, publicado no Rio de Janeiro em 1956. Trata-se de um programa para o ensino da criança retardada no lar, intitulado: CHAMBERLAIN, Naomi H. MOSS, Dorothy H. Os Três

¹ Trata-se de raças raras de coelho: Azul de Beveren - O Coelho Beveren é uma das maiores e mais antigas raças de coelhos. A raça foi criada em Beveren, uma pequena cidade perto de Antuérpia, na Bélgica, O coelho da raça Azul de Viena – tem característica especial a cor da pele que apresenta um matizado azul escuro bem forte. O coelho da raça Negro Fogo - raça pequena destinada para a produção de pele, originária da Inglaterra, quando começaram os cruzamentos a partir de 1880. Maiores informações a respeito de coelho de podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <http://www.petvare.com.br/roedores/coelhos/>

² O relatório apresenta, em seguida, o “movimento anual do clube agrícola em 1959, despesas e renda segundo diversas modalidades de atividades agrícolas e de criação” (ANEXO 31). Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

“R” para o Retardados – (Repetição, Relaxação e Rotina) *National Association for Retarded Children*, Rio de Janeiro, 1956.

No Prefácio do folheto, encontramos o objetivo para esta publicação:

[...] é um conjunto de sugestões para auxiliar a educação de crianças retardadas em seu próprio lar. “Todas essas sugestões foram experimentadas em numerosas crianças desse tipo, e cada uma é o fruto de frequentes perguntas dos pais, que indagam continuamente: como poderei ensinar a meu filho? Por onde deverei começar?” (CHAMBERLAIN; MOSS, 1956, p. 3)

Na *Carta Aberta Aos Pais*, na página 5 deste folheto, podemos identificar as ideias de Helena Antipoff a respeito das possibilidades de aprendizagem de uma criança excepcional, utilizando a denominação adotada por Antipoff:

Não culpe seu filho se ele não puder fazer o que você lhe ensina, pela primeira, segunda, ou até, pela nona ou décima vez. É que ele, talvez, ainda não tenha atingido um grau de desenvolvimento que lhe permita fazer o que você deseja, mesmo se ele procura desesperadamente lhe agradecer, e o tenta muitas e muitas vezes (CHAMBERLAIN; MOSS, 1956, p. 3).

Para ensinar, é necessário esperar que o aluno ou aqui, no caso deste folheto, os filhos estejam prontos para aprender. Assim como menciona Helena Antipoff (1992):

A regra de ouro do aprendizado inteligente é esperar ... é necessário que os alunos tenham o desejo de aprender algo que lhes pareça importante e o educador deve saber se ele pode compreender aquilo que ele quer saber, dando-lhes muitas oportunidades para revelar tudo isso (ANTIPOFF, 1992, 255).

Assim, em cada um dos capítulos deste folheto de orientação os autores irão sugerir orientações a respeito de assuntos específicos de acordo com a necessidade dos pais e seus filhos. Então, o capítulo I *Seu filho e suas condições físicas*; o capítulo II *seu filho e seu desenvolvimento*; o capítulo III *Seu filho e seus brinquedos*; o capítulo IV, que trata da *disciplina*; o capítulo V, *ajudando seu filho a se desenvolver através dos brinquedos*; o capítulo VI *ajudando seu filho a se alimentar sozinho*; o capítulo VII *Ajudando seu filho a aprender a vestir-se*; o capítulo VIII *Ensinando seu filho a pentear-se e a escovar os dentes*; o capítulo XIX *Ajudando seu filho a adquirir bons hábitos de higiene pessoal*; o capítulo X *Preparando seu filho para um exame de audição*; o capítulo XI *Ajudando seu filho a desenvolver a linguagem e a falar*; o capítulo XII - *Preparando seu filho para a escola*.

.1.7.6 - Didática Especial

Trataremos, agora, do texto da Professora Leopoldina Neto¹, intitulado *Sugestões para o educador especializado*, publicado na Revista Infância Excepcional, nº 1, 1963. Neste, a professora Leopoldina Neto apresenta no início de seu artigo um quadro-esquema para exemplificar o trabalho realizado em um grupo da Sociedade Pestalozzi do Brasil. As ocupações e atividades são as seguintes:

I – Formação dos primeiros hábitos (controle dos movimentos em geral); II – Primeiros exercícios para uma educação social; III – Atividades não dirigidas e jogos individuais; IV – Exercícios de observação e linguagem; V – educação sensório-motora; VI – Educação musical; VII – ginástica historiada e controle rítmico dos movimentos (NETO, 1963, p. 37).

Para todos estes itens, a autora propõe que o ambiente e situações sejam subdivididos. Considera que a formação de hábitos vai sendo construído do mais simples ao mais complexo, em um processo contínuo. Apresenta uma série de 21 hábitos “denominados iniciais e adaptáveis à criança, ao ambiente, ao material e ao horário da classe” (NETO, 1963, p. 38). Assim, o primeiro é “encaminhar-se para a sala de aula” e vigésimo primeiro “esperar pelo sinal do professor para iniciar um exercício de controle qualquer” (NETO, 1963, p. 38).

A segunda divisão *Primeiros exercícios para uma educação social* necessita “de um estímulo constante do educador responsável pelo grupo e da colaboração de todas as pessoas que trabalham na casa” (NETO, 1963, p. 39). Propõe, ainda, o “aproveitamento das situações reais do ambiente” (NETO, 1963, p. 39). Aqui, a sequência é a seguinte:

1) Carregar uma mesinha a dois; 2) Carregar os brinquedos para o recreio (bolas, petecas, pás, baldes, etc.); 3) ajudar ao colega menor ou menos capaz a descer uma escada, atravessar um caminho estreito etc.; 4) conduzir um colega novo a pia ou ao banheiro; 5) distrair, na “casinha de boneca”, um colega ainda não ambientado; 6) estimular, nos exercícios de marcha, equilíbrio ou pequenos saltos, não apenas com o exemplo, mas com seu auxílio, o colega mais corajoso ou fisicamente pouco habilitado; 7) segurar o cordão para o colega saltar; 8) amparar, em passeios ou excursões (dando a mão, chamando a atenção etc.) o colega mais desajeitado; 9) ajudar ao colega a vestir seu avental; 10) habilitar a criança a considerar todos os jogos, brinquedos e outro qualquer material da casa, como pertencente a todos (NETO, 1963, p. 39).

¹ Leopoldina Netto Formada pelo Instituto de Educação de Minas Gerais, com grande experiência de trabalho com excepcionais no Instituto Pestalozzi em Belo Horizonte e na coordenação das classes especiais da Sociedade Pestalozzi do Brasil, sendo também fundadora de escolas para este tipo de crianças, em mais de uma cidade do Brasil (MARTINS, 1962, p. 1).

A terceira subdivisão “*Atividades não dirigidas e jogos educativos individuais*” propõe que a criança tenha pelo menos meia hora por dia para “escolher e brincar com seus jogos favoritos” (NETO, 1963, pp. 39-40). Na ausência de material sugere: contas para enfiar, papel e lápis de cor, livro com gravuras, jogos de encaixes entre outros (NETO, 1963).

A quarta subdivisão trata de “exercícios de observação e linguagem”. Para desenvolver a linguagem, a observação e a compreensão do que se fala, a autora propõe que sejam criadas situações e ambientes para o aluno exercitar estas funções básicas: “Frases para completar a vista do objeto: - isto é uma _____; utilizar material simples: livros, caixa, bola, pau, saquinho, espelho, carretel, apagador, dado, escova” (NETO, 1963, p. 41). Propõe, ainda, um passeio de reconhecimento, para que os alunos possam observar e assinalar, através da palavra ou de gestos, as coisas encontradas. Tem ainda uma loja de brinquedos, onde uma criança será o vendedor e outra o comprador – vale salientar que dois aspectos se destacam nesta proposta: o primeiro é a possibilidade de a criança utilizar a mímica como substitutivo da palavra e o segundo para aprender a observar bem a criança deve “apalpar, olhar e até cheirar o objeto escolhido” (NETO, 1963, p. 41).

Ainda em relação à linguagem e à observação, temos a imitação das vozes dos animais, ruídos e sons em geral. A observação de um cartão de 30 x 25 cm, com 6 gravuras, nítidas e coloridas com um espaço entre elas, em que o educador verbaliza “um menino de bicicleta”, pedindo a criança que aponte a gravura pedida.

A educação sensório-motora deverá assegurar “a adaptação da criança ao ambiente, pela aquisição de hábitos mais simples” (NETO, 1963, p. 42): exercícios de separar; passar um objeto de uma criança para outra (uma bola, por exemplo); encaixar pinos; enrolar um cordão em uma vareta; exercícios preparatórios ao recorte – abrir e fechar a tesoura, cortar cartolina, recortar formas simples; exercícios preparatórios à modelagem (NETO, 1963, pp. 42-45):

A bola de ping-pong – exercício: enrolar a pasta na palma da mão ou então enrolá-la na mesa (laranja, bola, continhas, etc.); O guardanapo redondo – exercício: apertar, na mesa, com o punho, a bola de massa plástica (discos, fundo de copo ou de garrafa, pratos, etc.); A varinha de condão – exercício: enrolar a pasta com as mãos, de encontro à mesa (lápis, bengala, rolha, etc.) (NETO, 1968, p. 44)

Exercícios preparatórios ao colorido, enchendo figuras pré-determinadas.
Exercícios preparatórios à escrita. Imitar os movimentos que o educador faz no quadro

negro, no papel com um lápis. Posteriormente, controlar os seus gestos mais amplos: parar na faixa-limite sem ultrapassá-las, ligar pontos, entre outros (NETO, 1968).

Leopoldina Neto (1963) propõe que a atividade musical deve ter pelo menos três horas semanais com um professor especializado: além de canto e bandinha, exercícios de controle rítmico dos movimentos, além de todos os exercícios que exijam marcação (NETO, 1963).

A sétima subdivisão proposta é “ginastica historiada e controle rítmico dos movimentos”, que tem como objetivos “a formação, na criança, de atitudes simples, mais ou menos corretas, relacionadas com outras atividades” (NETO, 1963, p. 46).

5.1.7.7 Foniatria

A disciplina denominada Foniatria, oferecida pela professora Lúcia Bentes,¹ tratava dos problemas de linguagem. Na Revista Infância Excepcional nº 3, Ano III, 1965, a professora estabeleceu a relação entre a Logopedia – pedagogia especializada – e a foniatria propriamente dita (BENTES, 1965, p. 15):

A foniatria é vinculada a outros ramos da medicina como a Pediatria, a Psiquiatria, a Neurologia a Otorrinolaringologia, o que se compreender, perfeitamente, estudando a anatomia do aparelho fonador [...] inúmeras são as perturbações da palavra, decorrente de causas psíquicas, sensoriais e psiconeurológicas: traumas emocionais, traumas físicos, problemas congênitos (BENTES, 1965, p. 15).

Considerando os fatores e as causas, Bentes (1965) nos diz que podemos encontrar os seguintes aspectos deficientes: “a palavra alterada na articulação, no ritmo, ou na parte ideo-motora ou ausência completa da palavra” (BENTES, 1965, p. 15). Ressalta que as deficiências da palavra não decorrem “sempre” do déficit mental, mas que “a inteligência regula a composição das imagens visuais e auditivas, aumenta a capacidade de imitação, o poder de memória auxilia o desenvolvimento do sentido muscular” (BENTES, 1965, p. 16).

Resumidamente, temos os seguintes tipos de deficiência da palavra:

Perturbações Articulatórias:

¹ Professora D. Lucia Bentes – responsável pelo trabalho de recuperação da Linguagem na sociedade Pestalozzi do Brasil (Rio de Janeiro – GB) (MARTINS, 1962, p. 1).

- **Dislalias:**
 - Funcionais – influenciadas pelo meio, atraso no desenvolvimento da coordenação muscular, hipoacusias¹.
 - Orgânicas – lesões congênitas, lábio leporino, fissuras palatinas, má formação da arcada dentária, etc.
- **Deficiências de ritmo** – De acordo com Bentes (1965, p. 16) “muitas vezes a deficiência articulatória é tão grande que bloqueia a organização do pensamento”.
 - Gagueiras
 - Taquilalia – aceleração exagerada da fala².
 - Vradilalia (sic) – provavelmente um erro de datilografia – a palavra é bradilalia – “lentidão anormal da fala, devida a lesão no centro cerebral da linguagem”; “lentidão da fala que ocorre em certas doenças depressivas”³.
- **Ausência total da palavra:**
 - Mudez psicológica – traumas emocionais, subproteção ou superproteção (p. 16);
 - Mudez por surdez:
 - Lesões do sistema nervoso periférico
 - Casos de afasia – lesões do sistema nervoso central (BENTES, 1965, p. 16);
- **Afásias:** poder ser expressiva ou receptiva:
 - a) Perturbações da palavra expressiva – [...] inabilidade em planejar intencionalmente um ato motor. A criança ou o indivíduo mesmo adulto tem a impossibilidade em relacionar o símbolo com o sistema motor para falar...os estímulos são perfeitamente recebido, mas não há a possibilidade de relacionar o sistema motor para falar (ao símbolo). Quando se trata da palavra escrita chama-se disgrafia, isto é, a inabilidade de pensar e executar o plano motor para a escrita.
 - b) Afasia receptiva – decorre de um de agnosia, isto é, a inabilidade em interpretar ou associar significado com sensação recebida que, nestes casos decorrem de agnosia auditiva (BENTES, 1965, p. 16).

Agnosia: “pode ser auditiva, (casos de afasia receptiva), visual e, muitas vezes, também auditiva (dislexias) e tátil, embora mais difícil de ser constatada e que é

¹ Hipoacusia: Diminuição da capacidade auditiva.

² A taquilalia é caracterizada por uma taxa de articulação (velocidade de fala) elevada, suficientemente intensa para prejudicar a inteligibilidade da mensagem. Não ocorre aumento significativo no número de hesitações/disfluências comuns ou gaguejadas. Maiores informações podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: http://www.gagueira.org.br/conteudo.asp?id_conteudo=102

³ Maiores informações a respeito da bradilalia podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <https://www.google.com.br/search?q=bradilalia&oq=brad&aqs=chrome.0.69i59j0j69i60j69i57j0l2.6453jlj8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

- percebida nos cegos quando da aplicação dos processos Braille” (BENTES, 1965, p. 16).
- “Quando se referem a inabilidade numérica chama-se discalculia” (BENTES, 1965, p. 17).

Resumo das propostas de recuperação de Lucia Bentes:

- Estudo detalhado de cada caso seguindo os seguintes critérios:
 - Idade para iniciar o tratamento – entre 3 anos e meio e 4 anos;
 - Identificar as causas, afastando aquelas decorrentes do meio e de lesões orgânicas;
 - Considerar para o início do tratamento: o tipo de deficiência, a idade e o tipo psicológico do paciente;
 - O trabalho geral da reeducação deve basear-se em estímulo integral: auditivo, visual, tátil, motor;
 - Música, ritmo, danças, ginástica rítmica, estímulos visuais, e táteis, dos movimentos da língua, lábios – de todas as partes destinadas à articulação;
 - Dramatização, gravuras, excursões, “tudo aumentado”, enriquecendo o vocabulário e novas experiências;
 - Exercícios específicos para cada caso, exercícios respiratórios e articulatórios;
 - Aproveitar todas as motivações que se apresentarem para desenvolver a linguagem (BENTES, 1965, p. 18).

VI. ANÁLISE DOS DADOS

Michels (2005) nos apresentou importante justificativa para o estudo da formação de professores para a educação de pessoas com deficientes, já que, para esta autora, o que estaremos, necessariamente, discutindo é a “concepção de educação especial, deficiência e de práticas educativas destinadas aos alunos considerados deficientes” (MICHELS, 2005, p. 258), subjacentes à organização de um curso. Estabelece, ainda, que são diversos os elementos que compõe esta organização: “alunos, corpo docente, certificação, tempo e espaço da formação” (MICHELS, 2005, p. 258).

De acordo com o documento oficial do estado de Minas Gerais¹, uma das justificativas para a realização desse 2º Curso de Educação Emendativa, realizado entre os dias 10 de janeiro e 10 de fevereiro de 1962, foi a necessidade de garantir que todas as crianças em idade escolar tivessem acesso à Educação. A outra justificativa apresentada foi a criação de um grande número de classes especiais nos Grupos Escolares de Minas Gerais. Esta mudança na organização das escolas mineiras evidenciou que as normalistas necessitavam de um preparo específico para educar estes alunos, que, aparentemente, não aprendiam em condições comuns de estudo. Os fundamentos da Educação Emendativa elaborado por Helena Antipoff e seus colaboradores foram adotados pelo Conselho Estadual de Educação, em maio de 1964. Usados como Programa de uma disciplina optativa para o curso Normal do Estado de Minas Gerais, o Estado reafirmou o direito à educação de todos através formação de professores competentes para a tarefa de educar os excepcionais e não apenas os deficientes. Este documento defende ainda que, o que diferencia a educação do excepcional das crianças consideradas normais são os métodos e os processos utilizados. Outra questão destacada diz respeito ao tipo de déficit que pode ocorrer no desenvolvimento e ajustamento de três níveis: físico, emocional e social, não sendo necessariamente intelectual (MINAS GERAIS, 1965). Como podemos ver, a necessidade de preparar professores para educar as pessoas com deficiência permanece, já que a Legislação Brasileira atual, que trata da Educação, assegura a todos o direito à educação.

No 1º Suplemento do Mensageiro Rural, Yolanda Martins (1962) “psicologista do ISER”, ao falar do 2º CEDEM, nos diz que o segredo dos Cursos organizados e

¹ Boletim Pestalozzi de Minas Gerais, Nº 7, 1965, pp. 38-45.

coordenados por Helena Antipoff é o fato de que os alunos em regime de internato não estão expostos apenas às aulas formais, mas também vivenciam e experimentam o que ouvem e que irão transmitir aos seus futuros alunos. A carga horária proposta era bem densa: a primeira atividade, o café da manhã às 6 horas e 45 minutos e o jantar às 18 horas e 45 minutos, 12 horas depois. Com exceção da última semana, os alunos tinham atividades previstas de segunda a sábado. No horário oficial, os alunos tiveram 26 disciplinas, com um total de 215 aulas de 50 minutos ($215 \times 50 = 10.750$ minutos). Ao estabelecermos uma relação entre esta carga horária e aquela prevista para a disciplina optativa para o Curso Normal, oficializada pelo Governo de Minas Gerais: 180 aulas de 60 minutos ($180 \times 60 = 10.800$ minutos). Podemos ver que as cargas horárias eram equivalentes. Oitenta e um alunos se inscreveram para este CEDEM, sendo que, de acordo com a lista oficial, 76 frequentaram e receberam o certificado ao final do Curso. A distribuição por estado foi a seguinte: uma do território do Acre, dois do estado da Bahia, uma do Espírito Santo, 17 da Guanabara, uma do Maranhão, quarenta e nove de Minas Gerais, uma do Piauí, uma do Rio Grande do Sul, dois de São Paulo e uma do Pará. Destes, temos 56 cadernetas que utilizamos neste estudo.

A relação entre os conteúdos e o número de disciplinas estabelecida no Quadro 10 revelam alguns fundamentos dos Cursos de Educação Emendativa propostos por Helena Antipoff e seus colaboradores. Parece óbvio dizer que o curso buscava preparar o professor para educar excepcionais, no entanto, a deficiência, propriamente dita, foi tratada em apenas uma aula em um total de 215 aulas. Esta organização do curso privilegiava então a premissa de que a escolha do professor e sua preparação - os métodos e os processos utilizados eram essências para a educação proposta. Antipoff e seus colaboradores inspirando-se nos princípios da escola ativa de Genebra enfatizavam que, quanto mais os professores compreendessem a criança, maiores seriam as chances de triunfar nos seus objetivos de educar. Assim a ênfase na preparação de professores para a observação sistemática dos seus alunos era considerado caminho mais seguro para conhecer suas necessidades e interesses, construindo instrumentos pedagógicos adequados para cada um dos futuros alunos. A aluna/professora M.D.S (2º CEDEM, 1962), com 13 anos de magistério e 6 anos de trabalhos com excepcionais, percebeu a importância das técnicas de observação no Curso Educação de Emendativa, certamente por ainda não tinha utilizado este recurso. Um dos fatores que dificultavam a tarefa de observar, sem estar realmente preparado, foi apresentado por outra aluna do 2ª CEDEM

quando nos diz da dificuldade de não intervir. Até então esta professora considerava que intervir era exercer a obra educativa (F.M.J.G, 2º CEDEM: 1962)¹.

Encontramos as técnicas de observação associada ainda à avaliação do desenvolvimento já concretizado e do prognóstico do desenvolvimento: “técnicas de avaliação com ênfase na observação” (A.R.A.M, 2º CEDEM: 1962)²; “observações do aproveitamento gradativo das crianças nas aulas práticas de música” (R.M.G.S., 2º CEDEM: 1962)³. Podíamos ainda, de acordo com uma das alunas, avaliar o próprio educador: “verificar o que e em que melhoraram ou não as crianças a mim confiadas quais recursos empregados para a sua melhora” (F.M.J.G 2º CEDEM: 1962)⁴.

Além das disciplinas específicas de observação – Técnicas de observação com o Professor Jorge Moraes e a disciplina de observação com a professora Olivia Pereira, temos outros roteiros desta técnica: ficha de desenvolvimento mental da professora Heloisa Marinho⁵; folha de observação para crianças das classes do 1º ano elaborada por Helena Antipoff (1992); as fichas de registro de comportamento propostas pela professora de Terapia Ocupacional (APÊNDICE A). Helena Antipoff certamente utilizava a escrita das cadernetas para conhecer as alunas-professoras.

O segundo conteúdo com o maior número de aulas encontrado foi trabalhos manuais. Encontramos no documento *A Fundamentação da Educação Emendativa* a justificativa para a inclusão dos trabalhos manuais no currículo do professor especializado: “[...] estas técnicas são imprescindíveis no trabalho com crianças excepcionais, quer seja para ocupar a criança em atividades educativas, quer para oferecer-lhe meios de expressão emocional ou para conhecer melhor sua afetividade e capacidade criadora” (MINAS GERAIS, 1965, p. 37). Identificamos diversas perspectivas a respeito das atividades manuais. L.F.L (2º CEDEM: 1962)⁶ estabeleceu uma relação de oposição entre a escolaridade e as atividades manuais quando

¹ ANEXO 13: F.M.J.G Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

² ANEXO 24: M.A.R.A Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

³ ANEXO 37: R.M.G.S. Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

⁴ ANEXO 13: F.M.J.G Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

⁵ ANEXO 23: MARINHO, H. Escala de Desenvolvimento de Heloisa Marinho. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

⁶ ANEXO 20: L.F.L Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

considerou que as atividades de menor utilidade seriam as de escolaridade porque os alunos com deficientes mentais jamais serão intelectuais por isso devemos desenvolver a parte manual (L.F.L, 2º CEDEM, 1962).

Essa declaração evidencia, em primeiro lugar, que esta aluna divide as atividades humanas em intelectuais e atividades manuais. Relatou ainda que os trabalhos manuais de maior utilidade são: desenhos (várias técnicas), fantoches, teatro, dobradura (de papel), recortes, como se essas atividades pudessem ser realizadas sem aprendizagem ou, ainda, sem uma participação de competências intelectuais. As alunas dos Cursos de Educação Emendativa participaram das diversas atividades manuais, e elas, efetivamente, aprendiam os trabalhos manuais antes de ensiná-los, bem no estilo da Professora Antipoff, que era de “aprender fazendo”. Esse aprendizado pressupunha também que, ao aprender fazer, as alunas aprenderiam ensinar.

Assim como a observação, as atividades denominadas manuais foram utilizadas por outras disciplinas além daquelas ministradas pelas professoras Renata Silveira encarregada das dobraduras e recorte; professora Ana Maria¹ encarregada dos trabalhos em agulha e tapeçaria; técnica em Bambu, de responsabilidade da professora Ivone Brandão².

O pilar principal da Educação Emendativa é a atividade dos alunos. Como já vimos até então, a formação dos professores também se baseava nesse princípio quando as alunas professoras desenvolviam a partir da prática as competências para necessárias para o seu fazer nas salas de aula, com seus futuros alunos. A título de exemplo, podemos citar: 1º - estabelecer quais são e em que sequência ocorrem as etapas de uma determinada atividade; 2º - identificar as dificuldades de cada etapa bem como os caminhos para superá-las; 3º - a partir da observação de cada aluno, os professores poderão oferecer atividades adequadas às características de cada um deles, avaliando as dificuldades a partir da própria experiência.

Em relação ao Projeto das Granjinhas, no dia 01 de março de 1952, na presença de Helena Antipoff, foi criada, em Minas Gerais, a Federação dos Clubes Agrícolas, através de um Convênio assinado pelo Serviço de Informação Agrícola e as Secretarias

¹ ANEXO 20: L.L.P Caderneta. Não encontramos qualquer referência a esta professora, provavelmente uma professora substituta de última hora. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

² ANEXO 40: S.E.G.M.: Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais=

de Educação e Agricultura.¹ Áurea Nardelli²(1912-?) (1969) definiu a Granjinha Escolar como uma aplicação do Método de Projetos, sendo “uma instituição que tem vida dentro do sistema total dos trabalhos de uma Escola Rural, no nosso caso, pois será da mesma utilidade dentro de uma Escola Urbana” (NARDELLI, 1969, p. 12). Conforme ressalta a autora, a Granjinha pertenceu inicialmente “ao Clube Agrícola, que é hoje uma grande realização no ISER e em outras Escolas da Fazenda do Rosário” (NARDELLI, 1969, p. 13). O método de projetos consistia em escolher um assunto que, desdobrando-se em uma série de temas, pudesse contribuir para o desenvolvimento intelectual do aluno. Assim uma das principais características deste trabalho é a multiplicidade de conteúdos que podem ser abordados no desenvolvimento das atividades nas Granjinhas: estudos de língua, de matemática, de ciências, de estudos sociais, de civismo, de religião (NARDELLI, 1969). Perspectiva confirmada pelas alunas: M.J.G.F (2º CEDEM: 1962)³; (L.R.S 2º CEDEM: 1962)⁴; (M.S.C, 3º CEDEM: 1962)⁵.

A aluna (M.S.C, 3º CEDEM: 1962)⁶, que viveu a vida inteira em uma fazenda, nos apresentou uma questão muito importante para este grupo de professoras que era a oportunidade de conhecer e conviver com a “grande professora russa”. Ao considerar que aprendeu a ver e a notar os detalhes somente a partir da convivência com Helena Antipoff denotou o impacto e a importância das granjinhas na formação dessas professoras. A educação integral, ou seja, de todos os sentidos encontrava-se ainda

¹ Minas Gerais de 1951. O recorte de jornal encontra-se no Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais. Infelizmente a reprodução não foi viável.

² A respeito de Áurea Nardelli encontramos um artigo a respeito de sua trajetória profissional e pessoal. A respeito da sua data de nascimento encontramos um Blog da família de Nardelli, na comemoração dos 100 anos de nascimento, sem, no entanto constar a data de sua morte. Maiores informações a respeito de Áurea Nardelli podem ser acessadas nos seguintes endereços eletrônicos:

http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277930928_ARQUIVO_comunicacao_n_atania_nogueira.pdf; <http://aureanardelli100anos.blogspot.com/>

³ ANEXO 13: F.M.J.G Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

⁴ ANEXO 41: S.L.R. Caderneta 3º CEDEM. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

⁵ ANEXO 09: C.M.S Caderneta 3º CEDEM. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

⁶ ANEXO 09: C.M.S Caderneta 3º CEDEM. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

associada ao trabalho realizado nas Granjinhas. M.A.A¹ (1966, pp. 1-3) a respeito da palestra proferida por Helena Antipoff nos disse: “na educação dos sentidos, através da visão, ela apreciará a beleza da natureza, a conhecer as cores, a distinguir as diversas plantas, etc. Pelo tato: pegar, sentir e gravar melhor a forma das coisas” (M.A.A, 1966, pp. 1-3). Helena Antipoff no livro da Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff (1992b), que trata da *Granja Escolar*, estabelece uma relação entre esta atividade e a escola integral e os princípios da escola ativa em relação à construção da ciência: “ter paciência em deixar os alunos descobrirem bastante coisa e achar soluções individuais, originais, mesmo que incompletos. Ali poderão apreciar o papel da ciência e o valor dos conhecimentos e da cultura” (HELENA ANTIPOFF, 1992 b, p. 152).

Adentramos, agora, ao assunto da Foniatria A inclusão desta disciplina no Curso de Educação Emendativa é uma das marcas do prestígio de Helena Antipoff com o mundo acadêmico no Rio de Janeiro. A professora Lucia Bentes faz parte da história da fonoaudiologia no Brasil. A dissertação de Mestrado de Rina Tereza D’Angelo Nunes, *Fonoaudiologia e Memória: Narrativas sobre o Início das Práticas Fonoaudiológicas na cidade de Salvador*, conta a história “das precursoras do exercício profissional da Fonoaudiologia na cidade de Salvador, por meio de suas memórias e narrativas” (NUNES, 2007, p. 21). Em uma das entrevistas de Nunes (2007), Olga Rodrigues Luma Tanajura, segundo o próprio depoimento, era disfônica, sendo entrevistada pela mestranda, em 2006. Olga Rodrigues relata como conheceu Anísio Teixeira e, através dele, a Sociedade Pestalozzi do Brasil e Helena Antipoff. Relata que, em 1961, fez um curso de três meses na Fazenda do Rosário. Foi onde conheceu Lucia Bentes e Ruth Pereira que tinham feito cursos no Chile e ministravam aulas de foniatria no Instituto Brasileiro de Reeducação Motora (RJ) – IBRM. “Adorei as aulas, e, percebendo meu interesse, elas contaram que estavam indo ao México com Bolsa de Estudos da OEA (Organizações dos Estados Americanos) para um Curso no Instituto Mexicano de *la Audicion, la Voz y el Language* com um compromisso de, na volta, ministrar um curso no Rio de Janeiro” (NUNES, 2007, p. 100). Conteí esta história para destacar a importância de Lucia Bentes do trabalho por ela realizado nos Cursos de Educação Emendativa do ISER. Este assunto era, praticamente, desconhecido pela grande maioria das alunas, apresentando, desta forma, com muitas dificuldades. Em relação ao assunto

¹ ANEXO 01: A.M.A. Trabalho de aluna do 2º Encontro-Curso Pro-infância Excepcional. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais

de maior dificuldade, uma das alunas relata: “Foniatria, por D. Lucia Bentes, não que a professora não desse bem, mas sim por ser um assunto muito elevado” (Z.R.M 2º CEDEM: 1962)¹. A disciplina é citada, pela grande maioria das alunas, como uma das mais importantes. Os professores com experiência com surdos se interessaram sobremaneira por este assunto. Este é o caso desta aluna (Olga) que citamos anteriormente. Com especialização em Psicopedagogia, 4 anos de experiência com excepcionais: “Ultimamente venho interessando-me pelos distúrbios da linguagem, por isso considerei as aulas de foniatria as de maior utilidade. Contudo, posso dizer que muitas outras me foram proveitosas” (O.R.L.T 2º CEDEM: 1962)². A professora Helena Antipoff propôs, desta forma, que estes professores tivessem acesso a uma área de conhecimento que se iniciava no Brasil. A fonoaudiologia só foi regulamentada no Brasil em 9 de dezembro de 1981, através da Lei nº 6.965.

Quanto à Pedagogia Emendativa/Didática Especial, propriamente dita, Alice Descoedres (1968) estabelece cinco princípios diretores para a Educação Emendativa, sendo que os quatro últimos são decorrentes da atividade do aluno:

O princípio fundamental, acerca do qual então de acordo todos os que se ocupam com a infância anormal, em que nunca insistirão bastante, é o da atividade própria do aluno: cumpre que a criança haja corporalmente, manualmente e intelectualmente: este princípio não deveria, afinal, ser apanágio dos anormais: e um dos progressos, que além de outros, o ensino especial imprimirá ao ensino normal será acentuar-lhe a importância para todas as crianças – J. J. Rousseau já afirmava que o “o ensino não consiste em preceitos, mas em exercícios” (DESCOEUDRES, 1968, p. 51).

O segundo princípio *Educação sensorial e intuição do aluno*; o terceiro *União com a vida*; o quarto *Individualização*, sendo que, para realizar a uma educação individualizada, é necessário a observação do aluno; o quinto princípio, o “*caráter utilitário*” (DESCOEUDRES, 1968, p. 51).

No relatório de atividades do Grupo 5, encontramos que a disciplina ministrada pela professora Leopoldina Neto era *Metodologia das Classes Especiais*. Nas cadernetas, encontramos outras denominações para o mesmo assunto: *Metodologia do excepcional* (C.A.P. 2º CEDEM: 1962). A aluna S.B.P. (ANEXO 39) apresenta esta disciplina na questão como atividade e exercícios práticos de maior utilidade: “Para mim os de

¹ ANEXO 22: M.Z.R Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

² Anexo 44: T.O.R.L. Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

Foniatria e de Didática especializada” (B.P.S. 2º CEDEM: 1962)¹. As alunas F.B.P e B.P.S (ANEXO 14 e 39 respectivamente) apresentam esta disciplina como teórica, na questão da caderneta a respeito das aulas de maior utilidade: “Didática das classes especiais (B.P.F 2º CEDEM: 1962)²; As aulas da Professora Leopoldina Neto. Gostaria de tê-las recebido em maior número” (B.P.S 2º CEDEM: 1962).

A disciplina de *Pedagogia Emendativa* ou *Metodologia das Classes Especiais* ou ainda *Didática Especializada* é, certamente, muito importante em um curso de Educação Emendativa. Uma leitura desavisada do quadro de disciplinas oferecidas neste curso pode nos fazer supor que não houve um investimento neste conteúdo, já que a professora Leopoldina lecionou apenas quatro aulas. Se, no entanto, desfocarmos da disciplina de *Pedagogia Emendativa*, propriamente dita, poderemos perceber que a interseção de todas as outras disciplinas, a forma como foram organizadas, em teóricas e práticas, a possibilidade de aprender fazendo, certamente é aplicação dos pressupostos teóricos da Educação Emendativa: atividade do aluno, educação sensorial e intuição, união com a vida, individualização, caráter utilitário.

Não podemos deixar de considerar nesta análise, o fato de Helena Antipoff contar, no seu quadro de professores, com três pioneiras da Psicologia, entre outros professores de grande prestígio. Este fato confirma o poder de agregar pessoas em torno de um projeto. Temos ainda que considerar o que significava ir à Ibirité na década 1960, quando o nosso sistema de transporte era bastante precário.

A fim de ratificar a latente dimensão dos cursos oferecidos, mencionamos os nomes destes professores e psicólogas: Dra. Noemy da Silveira Rudolfer(1902-1988), Psicóloga, paulista, aluna e colega de Lourenço Filho, realizou o curso de formação no *Teacher College* da Columbia University. Chefiou o Serviço de Psicologia Aplicada da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo, assumindo em 1932 a Cátedra de Psicologia Educacional e o Laboratório de Psicologia Educacional pertencentes à Escola Normal Caetano Campos. Em 1936, defendeu sua tese de Cátedra *A evolução da Psicologia educacional através de um histórico da Psicologia moderna* (CAMPOS, 2001); Dra. Betti Katzenstein (1906-1981), formou-se pela Universidade de Hamburgo, concluindo o doutorado em Psicologia, em 1931. Veio para o Brasil em 1936, como refugiada,

¹ ANEXO 39: S.B.P. Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

² ANEXO 14: F.B.P Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

ingressando no Laboratório de Psicologia do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. A partir de 1940, teve atuação nas mais diversas áreas da Psicologia e instituições na área de Educação e Psicologia infantil, trabalhou na Cruzada Pró-Infância e chefiou o Serviço de Educação Pré-Primária do Estado de São Paulo, sendo considerada uma das maiores especialistas no atendimento de crianças com deficiências físicas e mentais, atuou na APAE, Pestalozzi e Lar-Escola São Francisco. Trabalhou com a aplicação e adaptação de testes de desenvolvimento, aptidão e personalidade e elaborando um teste de maturidade infantil, o Becasse¹; e Heloisa Marinho (1903-1994), psicóloga, uma das pioneiras da Psicologia no Brasil, “assistente na seção de Psicologia Educacional da Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, dedicou-se à pesquisa do desenvolvimento da linguagem” (CAMPOS, R, 2001, pp. 222-223).

Não trataremos nessa tese dos outros conteúdos ministrados no 2º Curso de Educação Emendativa. Além de consideramos que os mesmos foram de alguma forma contemplada na análise já realizada, a escassez de dados tanto a respeito dos professores quanto dos conteúdos limitou, neste momento, o nosso trabalho. Acreditamos ainda que o Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff, poderão proporcionar novas pesquisas a respeito dos Cursos de Educação Emendativa realizados no ISER.

¹ Para mais informações a respeito da Dra. Betti Katzenstein podem ser acessadas através do seguinte endereço eletrônico:
<http://www.crpsp.org.br/memoria/betti/cronologia.aspx>

CAPÍTULO VII – Conclusões

A revisão da literatura evidenciou que a formação de professores para a educação especial/inclusiva não foi suficientemente estudada. De acordo com a maioria dos autores estamos longe de resolver a questão. Os artigos revisados apontam algumas questões que destacaremos a seguir. Em primeiro lugar temos que considerar que, independentemente, de quem são seus alunos a escola tem a função primeira de transmitir conhecimentos. A questão decorrente desta premissa é, quando educamos pessoas com deficiência, como empreendemos o processo de ensino e aprendizagem? Os alunos com deficiência necessitam de recursos específicos para a realização deste processo? Podemos dizer que encontramos uma tendência favorável à formação especializada tanto na formação inicial quanto na formação continuada, principalmente, nesta última. Constatamos, no entanto que os autores não discutem como ensinar as pessoas com deficiência, mas quem são as pessoas com deficiência e suas características. Quero destacar ainda que o movimento de inclusão não é uma unanimidade, já que tanto as instituições especializadas, que acumularam um vasto conhecimento a respeito da educação das pessoas com deficiência, quanto alguns grupos familiares envolvidos consideram que as escolas regulares ainda não estão preparadas para o processo de inclusão. Ainda em relação às escolas especializadas, aparentemente, não se construiu ainda uma relação de troca com a escola regular. Temos que considerar ainda que não constatamos uma demanda da escola regular para o acolhimento das pessoas com deficiência, estas instituições não reivindicam esta reforma.

Na década de 1950, 1960 e início da década de 1970 quando Helena Antipoff e seus colaboradores se propuseram a formar professores para educar pessoas com deficiência, não se cogitava colocar estes alunos juntos, na mesma sala com aqueles considerados normais. A proposta de classes especiais anexas, como parte integrante da escola regular era a inclusão possível naquele momento. A preocupação com a formação de professores realizada no ISER, uma iniciativa inovadora na ocasião, contava com professores, altamente, especializados de outros estados brasileiros. Os alunos assim como os professores vinham de todo o Brasil, em busca deste conhecimento específico. Parece óbvio dizer que o curso proposto, enfatizava as técnicas de ensino e aprendizagem em detrimento ao estudo da deficiência propriamente dita.

Os fundamentos da Escola Ativa propostos por Claparède foram, claramente, aplicados na formação destes professores: os alunos aprendiam a observar – estudando tanto as técnicas de observação teoricamente quanto realizando as observações nas classes anexas e, posteriormente, elaborando relatórios a respeito dos achados na atividade prática. Através do aprendizado da observação sistemática os professores poderiam detectar as necessidades e os interesses de seus alunos. Todo o material didático utilizado durante o curso de Educação Emendativa era construído pelas próprias professoras. Através da experiência nas aulas de trabalhos manuais, da manufatura dos artefatos para o teatro, das atividades de bordado e tapeçaria, as professoras alunas tinham a oportunidade de refletir sobre as dificuldades apresentadas por cada uma destas atividades. Com a combinação da observação e o *know how* adquirido através da experiência, estes professores poderiam construir estratégias e caminhos alternativos para a resolução dos problemas de aprendizagem de seus futuros alunos.

Podemos dizer que Helena Antipoff resumia em duas disciplinas neste curso, toda a essência desses cursos: granjinhas e educação integral. Esta última era compreendida como a integração dos sentidos. As alunas relataram que através das atividades realizadas no campo desenvolviam a audição com os ruídos do vento e dos pássaros; com a visão as flores, as tonalidades das folhas e da terra; tátil com a textura da terra e das folhas, do pelo dos animais e a temperatura ambiental; olfativo com o perfume das flores e frutas; paladar com as frutas e os alimentos. Através da escrita das cadernetas, diários e relatórios estas experiências sensoriais eram elaboradas e compartilhadas com os colegas e professores.

Considerando os achados do 2º CEDEM e as questões surgidas na revisão bibliográfica atual, podemos inferir algumas respostas que o grupo de educadores organizado por Helena Antipoff daria para as questões atuais: os professores deveriam ser especializados e selecionados de acordo com suas características e interesses. Antipoff e seus colaboradores defendiam portanto que nem todos os professores estavam preparados e nem tão pouco poderiam ser educadores especializados. Um curso de formação para educadores de pessoas com deficiência deveria preparar os professores para observar, identificar, compreender as necessidades, interesses, dificuldades e potencialidades dos seus alunos. Helena Antipoff partia do princípio que as pessoas com deficiência podiam aprender, cabendo ao professor descobrir o como, o que ensinar e em que sequência, ou seja, a metodologia e os pressupostos teóricos.

Não pretendo, neste momento, montar um curso de formação de professores para a educação especial/inclusiva, mas podemos considerar o que tornava os cursos oferecidos por Helena Antipoff eficientes e assim pensar no que poderíamos reconstruir. Todos os professores poderiam se beneficiar desta formação, já que não se trata do aluno (se tem ou não deficiência), mas do olhar do professor. Acredito que a essência de um curso de formação de professores é associação da teoria com a prática, a possibilidade dos professores, efetivamente, experimentarem as técnicas e assim refletir sobre o seu fazer: dificuldades, empasses, solução dos problemas encontrados. Esta prática tem duas vertentes: a aplicação de uma técnica e a submissão à técnica, ou seja, o aprender fazendo.

REFERÊNCIAS

ALVIM, Clovis de Farias. **Introdução ao Estudo da Deficiência Mental**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, 1967.

ALVIM, Clovis de Farias. **Vocabulário de termos psicológicos e psiquiátricos**. Belo Horizonte: Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, 1971.

ANTIPOFF, Daniel. **Helena Antipoff: Sua Vida, Sua Obra**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975.

ANTIPOFF, Helena. In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) (org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff - Educação do Excepcional**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992 a, v. III.

ANTIPOFF, Helena. Estudo do aluno. In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) (org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff - Educação Rural**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992 b, v. IV.

ANTIPOFF, Helena. De lustro em lustro: os jubileus de três instituições para excepcionais. **Boletim Pestalozzi**, Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, Belo Horizonte, n. 8 p. 20-27, 1966.

ANTIPOFF, H. Prefácio. IN DESCOEUDRES, Alice. **A Educação das Crianças Retardadas – Seus Princípios, seus métodos. Aplicação a todas as crianças**. 2ª Ed. Minas Gerais: Publicações da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, 1968.

ANTIPOFF, H; RESENDE, N. Ortopedia Mental nas classes Especiais. In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) (org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff - Educação Rural**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992 b, v. IV.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro (Trad.). Lisboa: Edições 70; 2009.

BASTOS O. **Boletim do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, nº 3, p. 21-26, set, 1983.

BENTES, L. Problemas de Linguagem. In: **Infância Excepcional - Estudo, Educação e Assistência ao Excepcional**. Suplemento nº 2. 1965, Ano III. Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Fazenda do Rosário – Ibirité.

BOLETIM PESTALOZZI – Estudo, Educação e Assistência ao Excepcional. Educação Emendativa – Fundamentação. Suplemento nº 7 – 2º Semestre de 1965. Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Fazenda do Rosário – Ibirité.

BORGES, Vera Lúcia Abrão Subsídios para a história da formação docente no Brasil In: Júnior, Décio Gatti, Filho, Geraldo Inácio (orgs). **História da educação em**

perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005. (Coleção Memória da Educação).

BRANDÃO, Ivone. Aproveitamento do Bambu – Artesanato. In: **Infância Excepcional:** estudo, educação e assistência ao excepcional. Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais Fazenda do Rosário, Ibirité; Belo Horizonte:, nº 10. 2º sem. de 1966. p. 3-13.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional.** LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso 20 dez. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional.** LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971, Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso: 20 12 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Disponível <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 20 dez. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 164 p. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso: 20 dez. 2017.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm Acesso em 20 dez. 2017.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990b. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf. Acesso: 20 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal da Educação.** Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: MEC/SEESP, 1994. [Acesso: 20 dez. 2017.](#)

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.294, de 20 de dezembro de 1996. Acesso 23 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3298**, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/344503.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso: 27 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001 RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001 (*). Disponível em [http //portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb0201.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb0201.pdf) . acesso em 20 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192 Acesso 20 12 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm Acesso: 27 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186/2008**, DE 25/8/2009. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-norma-actualizada-pl.pdf> Acesso: 20 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 6.571/2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008b. 1 p.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso: 27 dez. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso: 20 dez. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf Acesso: 20 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm Acesso: 27 dez. 2017.

BROZEK, Josef; MASSIMI, Marina (orgs.). **Historiografia da psicologia moderna**: versão brasileira. São Paulo: Loyola, 1998.

BUENO, José Geraldo S. **Educação Especial Brasileira**– Integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT- 15. In **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, Maio-ago., 2011, 93-104. Edição Especial. <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/08.pdf> Acesso: 03 ago. 2015.

CAMPOS, Antonio Carlos. Segunda Conferência Nacional de Educação. In: **Revista de Ensino**, Anno IV n. 27, Belo Horizonte, novembro de 1928, pp. 28-33.

CAMPOS, Francisco. Curso de aperfeiçoamento. In **Revista do Ensino**, Anno III n. 26, Belo Horizonte, outubro de 1928, pp. 53-80.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Notas para uma história das ideias psicológicas em Minas Gerais. In: **Psicologia Possíveis**: Olhares, Outros Fazeres. Belo Horizonte: Conselho Regional de Psicologia/4ª Região, 1992.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff**: textos escolhidos (Organizadora). São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002 – (Coleção Clássicos da Psicologia Brasileira).

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff**: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estudos Avançados* 17 (49), 2003. <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18405.pdf> Acesso: 03 ago. 2015

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff** / Regina Helena de Freitas Campos. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 152 p: il. – (Coleção Educadores).

CAMPOS, Regina Helena de Freitas **Helena Antipoff**: psicóloga e educadora: uma biografia intelectual. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012. Memórias do Saber.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil**. Pioneiros. Rio de Janeiro: Imago Ed: Brasília, DF, CFP, 2001.

CARLOS, Antônio. Discurso de abertura da Segunda Conferência Nacional de Educação. In: **Revista do Ensino**, Anno IV N. 27 Belo Horizonte, novembro de 1928. p. 28-33.

CARLOS, Antônio. Discurso de abertura da Segunda Conferência Nacional de Educação. In: **Revista do Ensino**, Anno IV N. 27 Belo Horizonte, novembro de 1928. p. 28-33.

CARTOLANO, Maria Tereza Penteado. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. In: **Cad. CEDES**, Campinas, vol. 19, n. 46, 29-40, Sept, 1998. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso: 03 ago. 2015.

CASSEMIRO, Maria de Fátima P. **Representações das instituições especializadas sobre a profissionalização dos portadores de deficiência mental**. Belo Horizonte. 1996. Dissertação (Mestrado em psicologia). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, Belo Horizonte.

CASSIMIRO, Ana Palmira B.; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. Metodologia de pesquisa em Educação: Aspectos Teóricos e empíricos e uma possível aproximação às fontes. In: **Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós**, ISSN 2179-9636, Ano 3, número 9, março de 2013. Maiores informações a respeito do texto de CASSIMIRO (2013) podem ser acessadas através do seguinte endereço eletrônico: www.faced.edu.br/regs.

CEREA, Alessandra. L'antropologia pedagógica: Ugo Pizzoli e il primo corso di pedagogia scientifica a CrevaCore. In: **Ricerca Idee Salute Mentale Emilia-Romagna (RISME)**, 2011.

CHAMBERLAIN, Naomi H. MOSS, Dorothy H. Os Três “R” para o Retardados – (Repetição, Relaxação e Rotina). In: **National Association for Retarded Children**, Rio de Janeiro, 1956.

DE CARLO, M.R.P.; BARTALOTTI, C. **Terapia Ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas**. São Paulo: Plexus, 2001.

DESCOEUDRES, Alice. **A Educação das Crianças Retardadas – Seus Princípios, seus métodos**. Aplicação a todas as crianças. 2ª Ed. Minas Gerais: Publicações da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, 1968.

DRUMOND, Adriana Cláudia. **A Associação de Pais e amigos dos Excepcionais de Barbacena e o atendimento às pessoas com síndrome de Down (1962-1976): diálogos com pestalozzianos**. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

DUARTE, Adriana Otoni Silva Antunes. **Psicologia na formação de professores – Interligação entre teoria e prática nos cursos do Complexo Educacional Rural da Fazenda do Rosário (1948-1974)**. 2017. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário Brasileiro de Educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

ESCOLINHA de Arte do Brasil (EAB). In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao209047/escolinha-de-arte-do-brasil-eab>>. Acesso em: 08 de Jan. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

FERREIRA, Júlio Romero; BUENO, José Geraldo Silveira. Os 20 anos do GT educação especial: gênese, trajetória e consolidação. Rev. In: **Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, Maio-ago: 2011, 143-170. Edição Especial.

<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/11.pdf> Acesso: 03 ago. 2015.

FERRIÈRE, Adolphe, Primera Conferencia: Escuela Normal de Profesores La Reforma Pedagógica In CARDOZO, Ramon I. Suplemento de La Revista La Nueva Enseñanza. **Boletim Del Consejo Nacional de Educacion. Asuncion**, Republica Del Paraguai: 1930.

_____, Tercera Conferencia: La Reforma Pedagógica y La Preparacion de Los Mestros. CARDOZO, Ramon I. Suplemento de La Revista La Nueva Enseñanza. **Boletim Del Consejo Nacional de Educacion. Asuncion**, Republica Del Paraguai: 1930.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; JÚNIOR, Celestino Alves da Silva; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na UNESP: história e trajetória. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 55 out-dez. 2013 985-1066.

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n55/10.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso, MICHELS, Maria Helena. A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): Uma Análise da Produção do Gt15 – Educação Especial da ANPED. In: **Rev. Bras. Ed. Esp** Marília, v.17, Maio-Ago. 2011. 105-124. Edição Especial. <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/09.pdf> Acesso: 03 ago. 2015.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52. Jan.mar. 2013. 101-119. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf> Acesso 27 dez. 2017.

GANDINI, M. **Istrumenti ed apparecchi di Psicometria, di Psicologia e di pedagogia emendativa ideati dal dott. Ugo Pizzoli**. San Giovanni in Persiceto. Bologna: Leopoldo Fusconi Editore, 1995.

GODOY, Arlinda Schimidt. Pesquisa Qualitativa – Tipos Fundamentais. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, p. 20-29. Mai/Jun. 1995.

GRIFFO, Cleonice. **Dificuldade de aprendizagem na alfabetização**: perspectivas do aprendiz. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 1996 (Dissertação de Mestrado).

GUENTHER, Zenita Cunha. Linhas Gerais para a Educação Especial. In: **Infância Excepcional** - Estudo, Educação e Assistência ao Excepcional. Suplemento nº 10 – 2º Semestre de 1966. Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Fazenda do Rosário – Ibirité.

GUIMARÃES, Ignacia. In: **Revista do Ensino**, vol. Anno 1, nº 1, Belo Horizonte, março, 1925, p. 1-32.

JANNUZZI, Gilberta **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. 2ª Edição. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1992.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª edição ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 (Coleção educação contemporânea).

JESUS, Denise Meyrelles de; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; Gonçalves, Agda Felipe da Silva. A formação do professor olhada no/pelo GT- 15 – a educação especial na ANPEd. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, Maio-ago., 2011, 77-92 Edição Especial.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400007&lng=pt&tlng=pt Acesso: 03 ago. 2015.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação inclusiva. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, Maio-ago., 2011, 41-58. Edição Especial. <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/05.pdf>. Acesso: 03 ago. 2015.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014.

<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0207.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação especial inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, jul./set. 2011. 61-79. Editora UFPR.

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602011000300005&script=sci_abstract&lng=pt Acesso: 03 ago. 2015.

KOHLER, Claude. **Deficiências Intelectuais da Criança**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1960.

LACERDA, Armando. **Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo** (Considerações Gerais) Rio de Janeiro: Pimenta de Mello & Cia., 1934.

LANNA Júnior, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil** - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.: il. 28X24 cm.

LASCIOLI, A. LARocca, F. (2007), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Milano, FrancoAngeli.

LOURENÇO FILHO, B. **Visão histórica de Lourenço Filho sobre a psicologia no Brasil** IN Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada. Rio de Janeiro, 23 (3): jul/set. 1971.

LOURENÇO FILHO, B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. 14. Ed. Rio de Janeiro: Eduerj: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

M. AUDEMARS. L. LAFENDEL. **Le Maison de le Petitis**. Suisse: L' Education de L' Université de Genève, 1913.

MANACORDA, Mario Aligheiere. **História da Educação** – Da antiguidade aos nossos dias. 2ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

MANZINI, Eduardo José. Avaliação de Periódicos Científicos: Revista Brasileira de Educação Especial. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 1, p. 121-130, Jan.- Mar., 2013.

MARTINS, Alberto Mesaque; AUGUSTO Rosely Carlos; ROCHA, Maria Isabel Antunes. Helena Antipoff e a educação rural: um olhar sobre o passado. IN ASSIS, Raquel Martins; LOURENÇO, Érika; BORGES, Adriana Araújo Pereira (Org.). In: **Cultura, direitos humanos e práticas inclusivas em psicologia e educação**. Belo Horizonte: Editora da PUC Minas, 2015. (Coleção Encontros Anuais Helena Antipoff).

MARTINS, Yolanda. Ensino Emendativo – Considerações sobre um Curso. In: **1º Suplemento do Mensageiro Rural**. Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, 1962.

MARTINS, Yolanda Ensino Emendativo – Considerações sobre um Curso. In: **4º Suplemento do Mensageiro Rural**. Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, 1964.

MASINI, Elcie F. Salazano. O despontar da educação especial na ANPED. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, Maio-ago: 2011, 3-16. Edição Especial.
<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nsp1/02.pdf> Acesso: 03 ago. 2015.

MAZZOTTA, Marcos J. da Silveira. **Educação Especial no Brasil** – Histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo-psicológico. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 11 n. 2, 255-272, Mai-Ago: 2005.
<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a7.pdf> Acesso: 03 ago. 2015.

MINAS GERAIS Regulamenta a Educação Emendativa. In: **Boletim Pestalozzi Estudo, Educação e Assistência ao Excepcional**. Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Fazenda do Rosário. Ibirité, nº 7, pp. 33-49, 1965.

MINAS GERAIS **Regulamento do Ensino Primário**. Aprovado pelo Decreto 6655 de 19 de agosto de 1924. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1924.

MINAS GERAIS. Decreto nº 4.830 de 12 de dezembro de 1955. Cria o Instituto Superior de Educação Rural. Belo Horizonte.

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e o Império** (Subsídios para a História da Educação no Brasil) 1854-1889. 3º Volume. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

MONARCHA, Carlos **A Semiologia do Escolar Construída pelo Dr. Ugo Pizzoli (Itália-Brasil) In: História das Instituições e Práticas Educativas. Vi Congresso Brasileiro de História da Educação**, Vitória, 2011. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011, V.1, p.35-50.

MONARCHA, Carlos. Sobre Clemente Quaglio (1872-1948): notas de pesquisa Patrono da Cadeira nº 31 "Clemente Quaglio" **Bol. Acad. Paul. Psicol.** V. 27, nº 2. São Paulo, dez. 2007.

MONTESSORI. Maria; BLANCO, Carmen Sanchidrián. **El Método de La Pedagogía Científica** – Aplicado a la educación de la infancia. Madri: Biblioteca Nueva D. I. e-book, Edição digital 2014.

MONTESSORI. Maria. **Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile Nelle case dei bambini.** 2a. ed. 1913, 306p.

MONTESSORI. Maria. **The Montessori Method** – Scientific Pedagogy as applied to Child Education, e-book, Dinslaken: Anboco, 2016.

NARDELLI, Aurea. **Granjinhas** – ISER – Fazenda do Rosário/Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1969.

NETO, Leopoldina. Sugestões para o Educador Especializado. In: **Infância Excepcional** - Estudo, Educação e Assistência ao Excepcional. Suplemento nº 11 – 1968. Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Fazenda do Rosário – Ibitaré.

NUNES, Rina Tereza D'Angelo Nunes. **Fonoaudiologia e Memória: Narrativas sobre o Início das Práticas Fonoaudiológicas na Cidade de Salvador.** 2007. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de. **A Contribuição de Primitivo Moacyr na História da Escola Pública** – As Ações Imperiais e Republicanas. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, 2009.

PAIVA, E. V. **Série Documental:** Relatos de Pesquisa, n. 34, jul/1995 p. 111.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

PEREIRA, Olivia. A influência da Filosofia de Helena Antipoff na Educação Especial no Brasil: aspectos legais. In: **Boletim do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.** Belo Horizonte: Imprensa Oficial, nº 3, p. 51-52, set, 1983.

PESSOTTI, Isais. **Deficiência mental**: da superstição á ciência. São Paulo: EDUC/Universidade de São Paulo, 1984.

PETERSEN, L. M. **A ortopedia mental: contribuições de Helena Antipoff para a Educação Especial**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2016.

QUAGLIO Clemente. **Educação da Infância Anormal de Intelligencia no Brasil**. São Paulo: Typ. Espindola & comp, 1913.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, jul./set. 2011. 41-60. Editora UFPR. <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/04.pdf> Acesso: 03 ago. 2015

RÖHRS, H. **Maria Montessori**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 142 p.: (Coleção Educadores).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira **História da Educação no Brasil**. 8ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1986.

[ROSIN-PINOLA, Andréa Regina](#) and [DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira](#). Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. [online]. 2014, vol. 20, n. 3, pp. 341-356. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300003>.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. L&PM POCKET, maio de 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40 jan/abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil** (livro eletrônico). Campinas, SP: Autores Associados, 2014. 2MB; ePUB. 1ª Edição E-book – novembro de 2015.

T.B. Per chi vive nell' oblio. In: *L' Educatore Della Svizzera Italian* 50, 10, p. 146-150): 1908. Disponível em: <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=esi-001:1908:50> <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=esi-001:1908:50>. Acesso em 29 set. 2017.

TELFORD, Charles. W e SAWREY, James. M. **O Indivíduo Excepcional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.

TAVARES, José de Faria. Secretaria de Educação – Departamento de Educação. In: **Infância Excepcional**: estudo, educação e assistência ao excepcional. Fazenda do

Rosário, Ibirité; Belo Horizonte: Publicação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, n. 10, 2º sem. 1966. p. 19- 21.

VIDAL, Diana Gonçalves. FILHO, Luciano Mendes de Faria. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). In: **Revista Brasileira de História**. Vol. 23. no. 45 São Paulo July 2003 <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882003000100003>.

VITALINO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. [online]. 2007, vol.13, n.3, pp. 399-414. ISSN 19805470. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382007000300007>.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WOODWARD, William R. Rumo a uma historiografia crítica da psicologia. In: BROZEK, Josef; MASSIMI, Marina (orgs.). In: **Historiografia da psicologia moderna**: Versão brasileira. São Paulo: Loyola, 1998.

ZUN, Elenice de Souza Lodron. O ensino de geometria e desenho na reforma do ensino primário de Minas Gerais, em 1906. In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães. GONÇALVES, Irlen Antonio. FILHO Luciano Mendes de Faria. XAVIER, Maria do Carmo. (Org.) **História da Educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002. 659 p. v. 1.

FONTES DO ACERVO DO CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF

ALKIMIM, Maria Alice. *Trabalho de aluna do 2º Encontro-Curso Pro-infância Excepcional*. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

ALMEIDA, Benvinda Celestina de. *Caderneta de aluna do 2º CEDEM*. 8 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

ANTIPOFF, Helena. MARTINS, Yolanda. PORTILHO, Maria das Dores. *Educação Emendativa sua fundamentação*. Documento datilografado. (s/ d) (Caixa: H1-1ª; pasta 3, documento 1) – Sala Helena Antipoff; Biblioteca Central UFMG Belo Horizonte/MG.

ANTIPOFF, Helena. NARDELLI, Áurea. *Termo Excepcional* (s/ d). Documento Inédito datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais

ANTIPOFF, Helena. ASSUMPÇÃO, Ester. LOPES, Modesta Manoela. CASTRO, Maria Fonseca. *Relatório do Grupo de Trabalho Constituído pelo Senhor Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais a pedido da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais do Ministério de educação e Cultura (CADEME)*. Belo Horizonte: 2 de janeiro de 1967. Documento datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais

CASSIMIRO, Ana Alice. *Caderneta de aluna do 2º CEDEM*. Janeiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

CASTRO, Delfina Soares de. *Caderneta de aluna do 3º CEDEM*. 27 de julho de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais

CASTRO, Magda Soares de. *Caderneta de aluna do 3º CEDEM*. 28 de julho de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

DIRETORIA DA SOCIEDADE PESTALOZZI. *Projeto do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte (1933-1934)*. Belo Horizonte/MG. Documento datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

DO REGIME DE VIDA, DE ESTUDOS, DURAÇÃO E HORÁRIO DE CURSO. (s/a, s/d). Documento Inédito datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

DUARTE, Cora. *A Educação do Excepcional em Volta Redonda*. Documento Inédito datilografado. Volta Redonda/Rio de Janeiro (sem data). Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

FIGUERÊDO, Maria José Gonçalves. *Caderneta de aluna do 2º Curso de Especialização de Educação Emendativa*. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. 14 de dezembro de 1964. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

FREITAS, Bernadete Pinto de. *Caderneta de aluna do 2º CEDEM*. 7 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

GOMES, Maria José. *Caderneta de aluna do 2º CEDEM*. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA DA FAZENDA ROSÁRIO (1940-1969). Ibirité/Minas Gerais. (s/a; s/d). Documento datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

INSTITUT J.J. ROUSSEAU. *Diplome de Hélène Antipoff emitido em 15 de Juillet de 1914*. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

LIMOEIRO, Rosa. *Caderneta de aluna do 2º CEDEM*. 27 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

MACHADO, Z. R. *Caderneta de aluna do 2º CEDEM*. 8 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

MARINHO, Heloisa. *Escala de Desenvolvimento de Heloisa Marinho*. Documento Inédito datilografado. (Sem data) Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

MATEONI, Ângela Regina Amorim. *Caderneta de aluna do 2º CEDEM*. 9 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

MELO, F. H. *Regulamento Interno dos Cursos do ISER e Recomendações – 1960*. Documento Inédito datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

MENDES, Maria Celeste *Caderneta de aluna do 2º CEDEM janeiro de 1962*. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

MENSAGEIRO RURAL. *Demonstrativo do Movimento Educacional da Fazenda do Rosário nos 25 anos da fazenda do Rosário*. Ibirité, v. 8, n. 34, jul, 1965. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

MINAS GERAIS. *Contrat entre L' Etat de MINAS GERAIS (Brésil) et Madame HÉLÈNE ANTIPOFF*. Genève, 2 de janvier 1929. Documento datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

MINAS GERAIS, *Decreto nº 4.830, de 12 de dezembro de 1955*. Cria o Instituto de Educação Rural. Palácio da Liberdade, Belo Horizonte/Minas Gerais: 1955. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

OLIVEIRA, Antonia Anicio. *Caderneta de aluna do 2º CEDEM*. 5 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

OLIVEIRA, Geni. *Relatório Anual das Atividades do Clube Agrícola*. Documento Inédito. ISER: Fazenda do Rosário. 30 de junho de 1960. Documento datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

PEREIRA, Cleonice Assis. *Caderneta de aluna do 2º CEDEM*. 6 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

PEREIRA, Olivia. *Terapia Ocupacional: Teste de Capacidade funcional: membro superior*. Documento Inédito mimeografado. (sem data) Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

PEREIRA, O. *Terapia Ocupacional*. Palestra. s/d. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

PIRES, Dirce Ferreira da Cunha. *Caderneta de aluna do 2º CEDEM*. 09 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

REGISTRO DE ATIVIDADES DO CURSO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA (JAN/1951/SET/1962). Diário manuscrito das alunas do curso. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

RIBEIRO, M. G. S. *Caderneta de aluna do 2º CEDEM*. 9 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

SANTOS, Lindaura Maria Vieira do. *Caderneta de aluna do 4º CEDEM*. 16 de dezembro de 1964. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

SILVA, Berenice Pinto. *Caderneta de aluna do 2º CEDEM*. 8 de fevereiro DE 1962 Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

SILVA, Euny Guilherme Marques da. *Caderneta de aluna do 2º CEDEM*. Janeiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

SILVA, Lenira de Rezende. *Caderneta de aluna do 3º CEDEM*. 25 julho de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

SOUZA, Clotilde de Amaral. (Secretaria). *Relatório De Trabalho do Grupo 5 do 2º CEDEM*. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG: 1962. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

SOUZA, Maria das Dores. *Caderneta de aluna do 2º CEDEM*. 08 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

SOUZA, Maria das Dores. *Caderneta de aluna do 2º CEDEM*. 08 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

TANAJURA, Olga Rodrigues Lima. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 8 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibité/Minas Gerais

APÊNDICE 1 - (Fichas de Registro de Comportamento)

Atividades Unilaterais

Curso Emendativo – ISER – Fazenda do Rosário – Janeiro 1962.

Aulas dadas pela Profa. Olívia Pereira.

Nome: _____ Data Nasc. _____ Idade _____

Incapacidade _____

Aparelhos _____

CÓDIGOS

Não aplicável

- 0 Não executa a atividade
- 1 esboça o movimento
- 2 apenas inicia o movimento
- 3 executa com esforço ou em posição inadequada
- 4 executa vagorosamente mas em posição funcional
- 5 executa em tempo e em posição funcional

	DATA	Mão Direita			Mão Esquerda		
1 – Segura objetos							
2 – Largar objetos							
3 – Depositar na mesa							
4 – apanhar objetos no chão							
5 – alcançar objetos da mesa							
6 – alcançar objetos do alto							
7 – amontoar cubos							
8 – separar moedas							
9 – Acender a luz							
10 – abrir a torneira							
11 – tocar campainha							
12 – segurar lápis							
13 – segurar escova de dentes							
14 – segurar talher							
15 – segurar cigarro entre 2º e 3º dedos							
16 – abrir gaveta supinação ¹							
17 – segurar bola supinação							
18 – abrir porta maçaneta							
19 – abrir porta à chave							
20 – encaixar em buracos							

¹ Supinação: Movimento caracterizado pela rotação da palma da mão para cima.

21 – desencaixar							
22 – carregar maleta							
23 – cumprimentar							

OBSERVAÇÕES: _____

APENDICE 2 – Listas de cadernetas

Lista de cadernetas: identidade, cidade e estado das alunas que participaram do 3º CEDEM em 1962, Ibirité, Minas Gerais.

3º Curso de Educação Emendativa 27/7/1962

IDENTIFICAÇÃO	CIDADE	ESTADO
001 C.R	Dores do Indaiá	Minas Gerais
002 C.T.O	Entre Rios de Minas	Minas Gerais
003 C.A	Matozinhos	Minas Gerais
004 D.C.N	Lima Duarte	Minas Gerais
005 D.I	Visconde do Rio Branco	Minas Gerais
006 D.S.C	Teófilo Otoni	Minas Gerais
007 D.G	Rio de Janeiro	Guanabara
008 E.O	Porto Alegre	Rio Grande do Sul
009 E.C.S	Diamantina	Minas Gerais
010 I.C.J	Muriaé	Minas Gerais
011 L.R.S	Barbacena	Minas Gerais
012 Li.M	Juiz de Fora	Minas Gerais
013 Lo.M	Soares	Minas Gerais
014 L.A	Itaúna	Minas Gerais
015 M.A.P	Uberlândia	Minas Gerais
016 M.C.C.P	Muriaé	Minas Gerais
017 M.I.X	São João Del'Rei	Minas Gerais
018 M.J.R	São João Del'Rei	Minas Gerais
019 M.N.B.S	Belém	Pará
020 M.N.E.A	Belo Horizonte /MG	Minas Gerais
021 M.S.R	Varginha /MG	Minas Gerais
022 M.S.C	Belo Horizonte /MG	Minas Gerais
023 M.H.L	Uberaba /MG	Minas Gerais
024 M.L.C	Leopoldina /MG	Minas Gerais
025 M.R.B	Grajau/GB	Minas Gerais
026 N.S	Uberlândia/MG	Minas Gerais
027 N.G.F	Teófilo Otoni/MG	Minas Gerais
028 R.M	Rio de Janeiro/GB	Guanabara
029 T.C.N	Lima Duarte/MG	Minas Gerais
030 T.D.A.S	Juiz de Fora/MG	Minas Gerais
031 V.M.P.	Ouro Fino/MG	Minas Gerais
032 Z.R	Lavras/MG	Minas Gerais
TOTAL	32	

Fonte: Sala do pesquisador do Memorial Helena Antipoff, em Ibirité, MG.

**Lista de cadernetas: identidade, cidade e estado das alunas que participaram do 4º
CEDEM em 1963, Ibitité, Minas Gerais.**

4º Curso de Educação Emendativa

11/12/1963

IDENTIFICAÇÃO		CIDADE	ESTADO
001	E.E.V	Belo Horizonte/MG	Minas Gerais
002	M.L.B	Conselheiro Lafaiete/MG	Minas Gerais
003	M.R.T	Diamantina/MG	Minas Gerais
TOTAL		03	

Fonte: Sala do pesquisador do Memorial Helena Antipoff, em Ibitité, MG.

**Lista de cadernetas: identidade, cidade e estado das alunas que participaram do 5º
CEDEM em 1964, Ibitité, Minas Gerais.**

5º Curso de Educação Emendativa

16/12/1964

IDENTIFICAÇÃO		CIDADE	ESTADO
001	E.O	Poços de Caldas/MG	Minas Gerais
002	E.B.O	Belo Horizonte/MG	Minas Gerais
003	L.M.V.S	Teófilo Otoni/MG	Minas Gerais
004	M.J.G.F	Teófilo Otoni/MG	Minas Gerais
005	M.C	Sete Lagoas/MG	Minas Gerais
006	N.F.S	Belo Horizonte/MG	Minas Gerais
007	S.L.P	Barbacena/MG	Minas Gerais
008	S.L.S	Itambacuri/MG	Minas Gerais
TOTAL		08	

Fonte: Sala do pesquisador do Memorial Helena Antipoff, em Ibitité, MG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG
Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação – FAE

Maria de Fátima Pio Casseiro

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL:
a experiência de Helena Antipoff e seus colaboradores na Fazenda do
Rosário na década de 1960**

VOLUME II

BELO HORIZONTE

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG
Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação – FAE

Maria de Fátima Pio Cassemiro

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: a
experiência de Helena Antipoff e seus colaboradores na Fazenda do Rosário na
década de 1960**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação – FAE da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Regina Helena Freitas Campos.

Área de Concentração: Psicologia, Psicanálise e Educação.

Belo Horizonte

2018



ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA MARIA DE FATIMA PIO CASSEMIRO

Realizou-se, no dia 31 de janeiro de 2018, às 14:00 horas, Sala 3104, Faculdade de Educação da UFMG, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 642ª defesa de tese, intitulada *Formação de professores para a Educação Especial: A experiência de Helena Antipoff e seus colaboradores na Fazenda Do Rosário na década de 1960*, apresentada por MARIA DE FATIMA PIO CASSEMIRO, número de registro 2014655493, graduada no curso de PSICOLOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Regina Helena de Freitas Campos - Orientador (UFMG), Prof(a). Carlos Roberto da Silva Monarcha (UNESP), Prof(a). Adriana Araújo Pereira Borges (UFMG), Prof(a). Adriana Cláudia Drumond (UEMG), Prof(a). Merie Bittar Moukachar (UEMG).

A Comissão considerou a tese: aprovada em correções detectadas a
qualidade dos fatos coletados e analisados
e sua pertinência à história da educação
especial no Brasil.

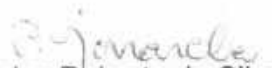
() A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título de tese para: _____


Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.


Belo Horizonte, 31 de janeiro de 2018.


Rosemary da Silva Madeira - Secretário(a)


Prof(a). Regina Helena de Freitas Campos (Doutora)


Prof(a). Carlos Roberto da Silva Monarcha (Doutor)


Prof(a). Adriana Araújo Pereira Borges (Doutora)


Prof(a). Adriana Cláudia Drumond (Doutora)


Prof(a). Merie Bittar Moukachar (Doutora)

seus alunos como o caminho seguro para conhecer suas necessidades e interesses, e, desta forma, construir instrumentos pedagógicos adequados para cada um. As disciplinas estabeleciam uma relação estreita entre a teoria e prática e, assim, as futuras professoras tinham a oportunidade de aprender fazendo as técnicas que iriam utilizar com seus futuros alunos. Concluimos que a ênfase nos princípios da Escola Ativa propostos por Claparède utilizados aproximam Helena Antipoff e seus colaboradores dos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva hoje, já que esperamos que os professores hoje sejam capazes de atender às necessidades educativas especiais de seus alunos.

Palavras-chave: Formação de professores, Educação Emendativa, Educação Especial, Helena Antipoff, Educação Inclusiva.

RÉSUMÉ

CASSEMIRO, Maria de Fátima Pio. **Formation des enseignants pour l'Éducation emendativa**: l'expérience d'Helena Antipoff et de ses collaborateurs à la Ferme du Rosaire dans les années 1960. 409 f. Thèse (Doctorat en Éducation) - Faculté d'Éducation, Université Fédérale du Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

Cette recherche a pour but d'analyser la formation offerte par Helena Antipoff et ses collaborateurs aux enseignants dans les cours de perfectionnement de l'Éducation émergente à l'Institut Supérieur d'Éducation Rurale dans les années 1960 en mettant en relief le 2^{ème} cours intensif qui a eu lieu du 10 janvier au 10 février 1962. D'après l'examen de la littérature on a constaté que la formation des enseignants pour l'éducation spéciale / inclusive n'a pas été suffisamment étudiée et que nous sommes loin de résoudre ce problème. L'expression Éducation emendativa a été largement utilisée dans les premières décennies du XX^e siècle au Brésil pour désigner l'éducation des personnes handicapées. Helena Antipoff et ses collègues ont utilisé le terme exceptionnel pour désigner tous ceux qui en étaient au-dessus ou au-dessous. On s'est servi des sources documentaires déposées au Centre de Documentation et de Recherche Helena Antipoff situé à la Fondation Helena Antipoff, à Ibirité, Minas Gerais. On a également analysé les Magazines de l'Éducation, les Bulletins de la Ferme du Rosaire, les Bulletins de la Société Pestalozzi du Minas Gerais, les Bulletins du Centre de Documentation et de Recherche d'Helena Antipoff ainsi que la Collection d'Œuvres d'Helena Antipoff. Antipoff est arrivée au Brésil en 1929 pour enseigner la psychologie à l'École de Perfectionnement du Minas Gerais. En 1939, elle fonda la Ferme du Rosaire, dans le but d'éduquer des enfants exceptionnels, et d'offrir, entre autres, des cours d'Éducation emendativa pour la formation d'enseignants spécialisés. La méthodologie historique descriptive a été utilisée pour analyser les cahiers, papiers et rapports des étudiants ainsi que les documents didactiques produits par les enseignants du cours. Les résultats montrent que les cours offerts ont attiré des étudiants de tout le Brésil y figurant des professeurs renommés du Minas Gerais, de São Paulo et de Rio de Janeiro. Les résultats ont également démontré que le cours comprenait 26 disciplines, avec un total de 215 séances de 50 minutes. En s'inspirant des principes de l'École active de Genève, Antipoff et ses collaborateurs soulignent que plus les enseignants comprennent l'enfant, plus grandes les chances de réussir dans leur but d'éduquer. Les disciplines proposées mettaient en évidence l'importance pour les enseignants d'observer systématiquement leurs élèves comme un

moyen sûr de connaître leurs besoins et leurs intérêts et de construire ainsi des instruments pédagogiques appropriés à chaque élève. Les disciplines ont établi une relation étroite entre la théorie et la pratique. De cette façon, les futures enseignantes ont eu l'occasion d'apprendre en appliquant les techniques qu'elles utiliseraient avec leurs futurs étudiants. On conclut que l'accent sur les principes de l'École active proposé par Claparède a approché Helena Antipoff et ses collaborateurs des objectifs de l'éducation spéciale dans la perspective de l'éducation inclusive aujourd'hui, puisqu'on s'attend de nos jours que les enseignants puissent répondre aux besoins éducatifs spéciaux de leurs élèves.

Mots-clés: Formation de Professeurs, Education Emendativa, Enseignement spécialisé, Education inclusive, Helena Antipoff.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01. As origens científicas da Pedagogia Emendativa e da Pedagogia Normal. CEREIA, Alessandra. L'antropologia pedagógica: Ugo Pizzoli e il primo corso di pedagogia scientifica a Crevacore. In: Ricerca Idee Salute Mentale Emilia-Romagna(RISME), 2011

LISTA DE QUADROS

Nº	ASSUNTO	PÁG
Quadro 01	Artigos Científicos selecionados sobre formação de professores para a educação especial publicados em periódicos científicos brasileiros, 1998-2014.	37
Quadro 02	Relação entre Universidades e Habilitação para formação de Professor Especializado (1991-1992) apresentado na XV Reunião Anual da ANPEd 1992.	46
Quadro 03	Classificação dos temas discutidos no Grupo de Trabalho 15 da ANPED, no período 1993-2010	61
Quadro 04	Distribuição por eixo e ano dos trabalhos apresentados de 2000 a 2010 no GT 15 – Educação Especial, disponíveis no site da (ANPEd).	63
Quadro 05	Eventos Educativos realizados entre 1951 e 1966 no ISER, na Sociedade Pestalozzi do Brasil, Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, Soc. Pestalozzi de São Paulo, Soc. Pestalozzi do Rio de Janeiro, Fazenda do Rosário.	143
Quadro 06	Lista de cadernetas: identidade, cidade e estado das alunas que participaram do 2º CEDEM em 1962, Ibitaré, Minas Gerais.	151
Quadro 07	Formação apresentadas pelas alunas do 2º CEDEM em 1962, Ibitaré Minas Gerais.	152
Quadro 08	Especializações apresentadas pelos professores do 2º CEDEM em 1962, Ibitaré Minas Gerais.	153
Quadro 09	Horário das Aulas do 2º CEDEM em 1962, Ibitaré Minas Gerais.	161
Quadro 10	Relação entre as Disciplinas, professores e carga horária do 2º CEDEM em 1962, Ibitaré Minas Gerais.	165
Quadro 11	Relatório de atividades do Grupo 5 – 2º CEDEM em 1962, Ibitaré Minas Gerais	168
Quadro 12	Conteúdos propostos pela fundamentação da Educação Emendativa	180
Quadro 13	Partes 2, 3 e 4 do Teste de Capacidade Funcional – Membro Superior, da disciplina de Terapia ocupacional ministrado pela professora Olivia Pereira em 1962, Ibitaré Minas Gerais	187

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASPI	Arquivo Storico dela Psicologia Italiana
CAPEN	Curso de Aperfeiçoamento de Escolas Normais
CDPHA	Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDEM	Curso de Educação Emendativa
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
DA	Deficiência auditiva
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DF	Deficiência física
DM	Deficiência mental
DV	Deficiência visual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEER	Fundação Estadual de Educação Rural
ICCU	Istituto Centrale per il Catalogo Único
ISER	Instituto Superior de Educação Rural
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NARC	National Association for Retarded Children
NEESP	Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial
OEA	Organização dos Estados Americanos
PcD	Pessoa com Deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
RISME	Ricerca Idee Salute Mentale Emilia-Romagna
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP Secretaria de Educação Especial
SPB Sociedade Pestalozzi do Brasil
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization

LISTAS DE ANEXOS

Nº	AUTORES E DOCUMENTOS (continua)
01	ALKIMIM, M. A Trabalho de aluna do 2º Encontro-Curso Pro-infância Excepcional.
02	ALMEIDA, B. C. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 8 de fevereiro de 1962.
03	ANTIPOFF, Helena. MARTINS, Yolanda. PORTILHO, Maria das Dores. Educação Emendativa sua fundamentação.
04	ANTIPOFF, Helena. NARDELLI, Áurea. Termo Excepcional (s/ d). Documento Inédito datilografado.
05	ANTIPOFF, Helena. ASSUMPÇÃO, Ester. LOPES, Modesta Manoela. CASTRO, Maria Fonseca. Relatório do Grupo de Trabalho Constituído pelo Senhor Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais a pedido da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais do Ministério de educação e Cultura (CADEME).
06	APRESENTAÇÃO de trabalhos de vários alunos do grupo 5 do 2º CEDEM.
07	CASSIMIRO, A. A. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. Janeiro de 1962.
08	CASTRO, D. S Caderneta de aluna do 3º CEDEM. 27 de julho de 1962.
09	CASTRO, M. S. Caderneta de aluna do 3º CEDEM. 28 de julho de 1962.
10	DIRETORIA DA SOCIEDADE PESTALOZZI. Projeto do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte (1933-1934).
11	DO REGIME DE VIDA, DE ESTUDOS, DURAÇÃO E HORÁRIO DE CURSO. (s/a, s/d).
12	DUARTE, CORA A Educação do Excepcional em Volta Redonda.
13	FIGUEIREDO, M. J. G. Caderneta de aluna do 2º Curso de Especialização de Educação Emendativa.
14	FREITAS B.P. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 7 de fevereiro de 1962.
15	GOMES, M. J Caderneta de aluna do 2º CEDEM.
16	INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA DA FAZENDA ROSÁRIO (1940-1969).
17	Institut J.J. ROUSSEAU Diplome de Hélène Antipoff emitido em 15 de Juillet de 1914.
18	ISER. Do Ensino Emendativo. Encontro Pro-Infância Excepcional. Fazenda de Rosário, fevereiro/61.
19	ISER. Segundo Curso de Ensino Emendativo para professores de classes especiais e Estabelecimentos de crianças excepcionais.
20	LEMONS, L. P. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 6 de fevereiro de 1962.
21	LIMOEIRO, R. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 27 de fevereiro de 1962.
22	MACHADO, Z. R. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 8 de fevereiro de 1962..
23	MARINHO, Heloisa. Escala de Desenvolvimento de Heloisa Marinho.
24	MATEONI, A. R. A. Caderneta de aluna do 2º CEDEM.
25	MELO, F. H. Regulamento Interno dos Cursos do ISER e Recomendações – 1960.
26	MENDES, M. C. Caderneta de aluna do 2º CEDEM janeiro de 1962.
27	MENSAGEIRO RURAL. Demonstrativo do Movimento Educacional da

Fazenda do Rosário nos 25 anos da Fazenda do Rosário.

FONTES: Sala do pesquisador do Memorial Helena Antipoff, em Ibirité, MG; Sala Helena Antipoff na Biblioteca Central da UFMG.

LISTAS DE ANEXOS

- Nº** **AUTORES E DOCUMENTOS** (continua)
- 01** ALKIMIM, M.A Trabalho de aluna do 2º Encontro-Curso Pro-infância Excepcional.
 - 02** ALMEIDA, B. C. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 8 de fevereiro de 1962.
 - 03** ANTIPOFF, Helena. MARTINS, Yolanda. PORTILHO, Maria das Dores. Educação Emendativa sua fundamentação.
 - 04** ANTIPOFF, Helena. NARDELLI, Áurea. Termo Excepcional (s/ d). Documento Inédito datilografado.
 - 05** ANTIPOFF, Helena. ASSUMPÇÃO, Ester. LOPES, Modesta Manoela. CASTRO, Maria Fonseca. Relatório do Grupo de Trabalho Constituído pelo Senhor Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais a pedido da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais do Ministério de educação e Cultura (CADEME).
 - 06** APRESENTAÇÃO de trabalhos de vários alunos do grupo 5 do 2º CEDEM.
 - 07** CASSIMIRO, A. A. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. Janeiro de 1962.
 - 08** CASTRO, D. S Caderneta de aluna do 3º CEDEM. 27 de julho de 1962.
 - 09** CASTRO, M. S. Caderneta de aluna do 3º CEDEM. 28 de julho de 1962.
 - 10** DIRETORIA DA SOCIEDADE PESTALOZZI. Projeto do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte (1933-1934).
 - 11** DO REGIME DE VIDA, DE ESTUDOS, DURAÇÃO E HORÁRIO DE CURSO. (s/a, s/d).
 - 12** DUARTE, CORA A Educação do Excepcional em Volta Redonda.
 - 13** FIGUEIREDO, M. J. G. Caderneta de aluna do 2º Curso de Especialização de Educação Emendativa.
 - 14** FREITAS B.P. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 7 de fevereiro de 1962.
 - 15** GOMES, M. J Caderneta de aluna do 2º CEDEM.
 - 16** INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA DA FAZENDA ROSÁRIO (1940-1969).
 - 17** Institut J.J. ROUSSEAU Diplome de Hélène Antipoff emitido em 15 de Juillet de 1914.
 - 18** ISER. Do Ensino Emendativo. Encontro Pro-Infância Excepcional. Fazenda de Rosário, fevereiro/61.
 - 19** ISER. Segundo Curso de Ensino Emendativo para professores de classes especiais e Estabelecimentos de crianças excepcionais.
 - 20** LEMOS, L. P. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 6 de fevereiro de 1962.
 - 21** LIMOEIRO, R. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 27 de fevereiro de 1962.
 - 22** MACHADO, Z. R. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 8 de fevereiro de 1962..
 - 23** MARINHO, Heloisa. Escala de Desenvolvimento de Heloisa Marinho.
 - 24** MATEONI, A. R. A. Caderneta de aluna do 2º CEDEM.
 - 25** MELO, F. H. Regulamento Interno dos Cursos do ISER e Recomendações – 1960.
 - 26** MENDES, M. C. Caderneta de aluna do 2º CEDEM janeiro de 1962.
 - 27** MENSAGEIRO RURAL. Demonstrativo do Movimento Educacional da Fazenda do Rosário nos 25 anos da Fazenda do Rosário.

FONTES: Sala do pesquisador do Memorial Helena Antipoff, em Ibirité, MG; Sala Helena Antipoff na Biblioteca Central da UFMG.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
I. REVISÃO DA LITERATURA	37
II. CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA PESQUISA	96
2.1. Educação Emendativa	96
2.2 Educação Especial	107
III - HELENA ANTIPOFF	111
3.1. Breve apresentação	111
3.2. Helena Antipoff em Genebra	113
3.3. Helena Antipoff em Minas Gerais	118
3.4. O legado intelectual de Helena Antipoff	122
3.5. Contribuição do ISER para a regulamentação da Educação Emendativa	137
IV. METODOLOGIA	141
4.1 Fontes	142
4.1.1. Apresentação das fontes primárias	143
4.1.2 Apresentação das fontes secundárias	145
V. RESULTADOS	147
5.1. Apresentação dos resultados	147
5.1.1. Primeira Fonte primária.....	147
5.1.2. Segunda Fonte primária: as cadernetas	149
5.1.2.1. Listas de cadernetas	149
5.1.2.2. Em relação aos alunos que escreveram as cadernetas	151
5.1.2.3 Em relação ao conteúdo das cadernetas	154
5.1.3. Terceira fonte primária: Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso	158
5.1.4. Quarta fonte primária: Relatório de Atividades de alunos	167
5.1.5. Quinta fonte primária: apresentação de trabalho	169
5.1.6. Sexta fonte: Regulamento Interno dos Cursos do ISER e Recomendações – 1960	170
5.1.7. Sétima fonte: Material Didático utilizado nos Cursos de Educação Emendativa do ISER	173
5.1.7.1. A educação do excepcional em Volta Redonda	173
5.1.7.2. Educação Emendativa: sua fundamentação	175
5.1.7.3. Terapia Ocupacional	184
5.1.7.4. Relatório Anual das Atividades do Clube Agrícola “Fausto Teixeira” N° 2292 do Instituto Superior de Educação Rural, Fazenda do Rosário – Exercício de 1959	188
5.1.7.5. Os três R para o Retardado	189
5.1.7.6. Didática Especial	191
5.1.7.7. Foniatria	193
VI. ANÁLISE DOS DADOS	196

VII. CONCLUSÃO	205
REFERÊNCIAS	208
APÊNDICE 1 – Fichas de Registro de Comportamento.....	224
APÊNDICE 2 – Lista de cadernetas	226
ANEXO 01 – ALKIMIM, M.A Trabalho de aluna do 2º Encontro-Curso Pro-infância Excepcional	228
ANEXO 02 – ALMEIDA, B. C. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 8 de fevereiro de 1962.....	232
ANEXO 03 – ANTIPOFF, Helena. MARTINS, Yolanda. PORTILHO, Maria das Dores. Educação Emendativa sua fundamentação.....	234
ANEXO 04 – ANTIPOFF, Helena. NARDELLI, Áurea. Termo Excepcional (s/ d). Documento Inédito datilografado.....	242
ANEXO 05 – ANTIPOFF, Helena. ASSUMPCÃO, Ester. LOPES, Modesta Manoela. CASTRO, Maria Fonseca. Relatório do Grupo de Trabalho Constituído pelo Senhor Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais a pedido da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais do Ministério de educação e Cultura (CADEME).....	249
ANEXO 06 – APRESENTAÇÃO de trabalhos de vários alunos do grupo 5 do 2º CEDEM.....	252
ANEXO 07 – CASSIMIRO, A. A. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. Janeiro de 1962.....	270
ANEXO 08 – CASTRO, D. S Caderneta de aluna do 3º CEDEM. 27 de julho de 1962.....	272
ANEXO 09 – CASTRO, M. S. Caderneta de aluna do 3º CEDEM. 28 de julho de 1962.....	274
ANEXO 10 – DIRETORIA DA SOCIEDADE PESTALOZZI. Projeto do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte (1933-1934)	276
ANEXO 11 – DO REGIME DE VIDA, DE ESTUDOS, DURAÇÃO E HORÁRIO DE CURSO. (s/a, s/d)	282
ANEXO 12 – DUARTE, CORA A Educação do Excepcional em Volta Redonda.....	289
ANEXO 13 – FIGUEIREDO, M. J. G. Caderneta de aluna do 2º Curso de Especialização de Educação Emendativa.	
ANEXO 14 – FREITAS B.P. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 7 de fevereiro de 1962.....	301
ANEXO 15 – GOMES, M. J Caderneta de aluna do 2º CEDEM.....	303
ANEXO 16 – INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA DA FAZENDA ROSÁRIO (1940-1969)	305
ANEXO 17 – Institut J.J. ROUSSEAU Diplome de Hélène Antipoff emitido em 15 de Juillet de 1914.....	310
ANEXO 18 – ISER. Do Ensino Emendativo. Encontro Pro-Infância Excepcional. Fazenda de Rosário, fevereiro/61.....	312
ANEXO 19 – ISER. Segundo Curso de Ensino Emendativo para professores de classes especiais e Estabelecimentos de crianças excepcionais.....	316
ANEXO 20 – LEMOS, L. P. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 6 de fevereiro de 1962	323
ANEXO 21 – LIMOEIRO, R. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 27 de fevereiro de 1962.....	326

ANEXO 22 – MACHADO, Z. R. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 8 de fevereiro de 1962	328
ANEXO 23 – MARINHO, Heloisa. Escala de Desenvolvimento de Heloisa Marinho.....	330
ANEXO 24 – MATEONI, A. R. A. Caderneta de aluna do 2º CEDEM.....	335
ANEXO 25 – MELO, F. H. Regulamento Interno dos Cursos do ISER e Recomendações/1962.....	337
ANEXO 26 – MENDES, M. C. Caderneta de aluna do 2º CEDEM janeiro de 1962...	345
ANEXO 27 – MENSAGEIRO RURAL. Demonstrativo do Movimento Educacional da Fazenda do Rosário nos 25 anos da Fazenda do Rosário.....	347
ANEXO 28 – MINAS GERAIS. Contrat entre L’ Etat de MINAS GERAIS (Brésil) et Madame HÉLÈNE ANTIPOFF. Genève, 2 de janvier 1929.....	349
ANEXO 29 – MINAS GERAIS, Decreto nº 4.830, de 12 de dezembro de 1955. Cria o Instituto de Educação Rural. Palácio da Liberdade, Belo Horizonte/Minas Gerais: 1955.	352
ANEXO 30 – OLIVEIRA, A. A. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 5 de fevereiro de 1962.....	254
ANEXO 31 – OLIVEIRA, Geni. Relatório Anual das Atividades do Clube Agrícola.....	356
ANEXO 32 – PAES, D. F. C. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 09 de fevereiro de 1962.....	362
ANEXO 33 – PEREIRA, C. A. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 6 de fevereiro de 1962.....	364
ANEXO 34 – PEREIRA, Olivia. Terapia Ocupacional: Teste de Capacidade funcional: membro superior.....	366
ANEXO 35 – PEREIRA, O. Terapia Ocupacional. Palestra. s/d.....	371
ANEXO 36 – REGISTRO DE ATIVIDADES DO CURSO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA (JAN/1951/SET/1962). Diário manuscrito das alunas do curso.....	376
ANEXO 37 – RIBEIRO, M. G. S. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 9 de fevereiro de 1962.....	380
ANEXO 38 – SANTOS, L. M. V. Caderneta de aluna do 4º CEDEM. 16 de dezembro de 1964.....	382
ANEXO 39 – SILVA, B.P. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 8 de fevereiro de 1962.....	392
ANEXO 40 – SILVA, E. G. M. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. Janeiro de 1962.	394
ANEXO 41 – SILVA, L. R. Caderneta de aluna do 3º CEDEM. 25 julho de 1962.....	396
ANEXO 42 – SOUZA, C. A. (Secretaria). Relatório de Trabalho do Grupo 5 do 2º CEDEM.....	399
ANEXO 43 – SOUZA, M. D. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 08 de fevereiro de 1962.....	406
ANEXO 44 – TANAJURA, O.R.L Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 8 de fevereiro de 1962.....	408

ALKIMIM, Maria Alice. *Trabalho de aluna do 2º Encontro-Curso Pro-infância Excepcional*. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

Palestra

Plano

- a) O valor da Granjinha na Educação Integral
- b) A sua influência na Educação dos sentidos
- c) O seu aproveitamento na dramatização - histórias - teatrinhos, etc.

As Granjinhas Escolares são de grande importância na Educação dos Excepcionais e também de outras crianças. Através delas, podemos favorecer a criança, ou melhor, proporcionar-lhe uma Educação Integral. É vendo e fazendo que se aprende e, no trabalho de granjinha ela aprenderá a amar a terra, a cultivá-la e a receber dela aquilo que suas mãos plantaram. A criança entrará em contato com a natureza, o ar livre, o trabalho que lhe proporcionará um bom exercício para o desenvolvimento do seu físico.

Além disso, conseguiremos por meio da granja ^{lugar}, um aproveitamento das diversas matérias, aproveitando o ambiente de trabalho. Elas terão noção de Ciências, ex: "como as plantas respiram", etc., Linguagem: "o nome das plantas e de tudo que se encontra na granja", enriquecendo o seu vocabulário; Aritmética: colhendo o produto, ela

venderá e, por si mesma, aprenderá a conhecer diuheiro, a fazer contas, etc. Enfim, o ensino das diversas matérias poderá ser dado através da própria experiência da criança no seu trabalho de Granjinha. Ela se sentirá estimulada vendo que o seu trabalho é útil, tem finalidade. Como exercício físico ela terá meios para o seu desenvolvimento: capinando - plantando - regando - apanhando água, o seu corpo fará movimentos que influirão na sua coordenação motora. Ela estará respirando um ar mais puro, receberá os raios solares que são importantes para sua saúde.

Na Educação dos sentidos, através da visão, ela apreciará a beleza da natureza, a conhecer as cores, a distinguir as diversas plantas, etc. Pelo tato: pegar - sentir e avaliar melhor a forma das coisas, por meio dos movimentos, e o que chamamos de sentido Cinestésico ou seja, sensação de movimentos. A criança reproduzirá com o corpo a forma das coisas e gravará melhor. São exercícios que contribuem para a sua aprendizagem e coordenação motora. Na audição, ela ouvirá da professora tudo que é importante e aprenderá, enriquecendo

seu vocabulário e seu conhecimento

Outras atividades podemos fazer, usando a grandinha como meio: são as dramatizações - teatrinhos e histórias. As próprias crianças poderão criar as peças que reproduzirão no palco ou, aproveitamos os acontecimentos diários no trabalho. São atividades importantes na educação da criança.

Mesmo que essas crianças não possam ter a felicidade de aprenderem como as outras, terão um meio de vida, saberão com o seu esforço ter o pão de cada dia.

O método de educação através das grandinhas é de grande vantagem por tudo isto; contudo, pode apresentar dificuldades que poderão ser superadas qdo a professora procura lutar e vencer as barreiras que lhes surgem.

-//-

Maria Alice Alkmim
CEDEM - 9-11-1966
ISER -

Sucessos, incompleto - parte de
fala em educação
social, moral, etc.

nota 7

ALMEIDA, Benvinda Celestina de. *Caderneta de aluna do 2º CEDEM*. 8 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibité/Minas Gerais.

D. Olivia de Talanda.

D. Joane, com seus trabalhos de Bambuê

Professor Jorge Moraes: com seu sistema de (PABEE!?) distribuição de impressos depois de ministradas as aulas dando ao aluno a dupla oportunidade de aprender além da prática com os relatórios de observações, que exigem de cada um pessoalmente.

Musica e Canto da D. Nike e Glorinha. dupla, admirável, sendo a 1ª o ritmo personificado. Nas observações verificamos claramente a necessidade da musica e Canto na vida das pessoas sem excessão. D. Cláris Alvim, D. Renata, D. Lucia Beto

ANTIPOFF, Helena. MARTINS, Yolanda. PORTILHO, Maria das Dores. *Educação Emendativa sua fundamentação*. Documento datilografado. (s/ d) (Caixa: H1-1ª; pasta 3, documento 1) – Sala Helena Antipoff; Biblioteca Central UFMG Belo Horizonte/MG.

Trabalho da Profa. Helena Antipoff, para o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais,

O objeto de educação esmerada é menor excepcional.

O termo "Infância Excepcional" é interpretado da maneira a incluir os mentalmente deficientes, as crianças fisicamente esgarçadas, os emocionalmente desajustados, bem como as crianças superiormente dotadas, enfim, todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade.

A educação do excepcional decorre, antes de tudo da conscientização dos educadores no que diz respeito ao direito que toda criança tem de ser assistida no processo de seu desenvolvimento.

A Criança, normal ou a criança excepcional é um ser humano e como tal deve ser tratada. Já vencemos a época em que os que nasciam com defeitos "monstros" ou prodígio não eram considerado humanos e se lhes podiam tirar a vida ou abandoná-los à própria sorte.

Com o advento do cristianismo e, depois, da democracia todos são considerados iguais, diante de Deus e perante a lei.

Motivos religiosos, filosóficos ou sociológicos, asseguram, na Declaração dos Direitos do Homem: "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidades e direitos".

A Constituição Brasileira é clara e incisiva quando diz: "A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana" (art.166)

Se a educação é um direito de todos, dela não está excluído o excepcional. Os educadores se norteiam, pois, pelo princípio de que toda criança merece sua atenção e desvê-lo. O trabalho educativo, em essência, é o mesmo, como o menor excepcional há apenas diferença de métodos e processos por se tratar de crianças que apresentam um "deficit" qualquer no seu desenvolvimento e ajustamento físico, emocional, social.

Além disso, o cuidado com os excepcionais constituir-se num verdadeiro exercício de amor e respeito à pessoa humana, onde a criança é tratada não segundo o grau de suas potencialidades individuais, mas considerada no próprio valor de sua essência.

Quanto ao aspecto seletivo da educação dos excepcionais, não vamos por que pensar que "eles constituem, por assim dizer, um grupo privilegiado, melhor cuidado e amparado, em detrimento da grande massa das crianças normais, uma vez que os excepcionais não cuidados, provavelmente, virão a se constituir em verdadeiros cancores sociais. Então a sociedade pagará caro a dívida de não tê-los atendido na infância.

Num país democráticos não se compreende que alguns de seus filhos fiquem à margem do sistema educativo oficial. É justo, pois que o poder público colabore com a família e instituições particulares que vizinhas, não poderão resolver problema de tão difícil solução do ponto de vista técnico e

relação entre a iniciativa privada e as autoridades escolares se pode revelar particularmente eficazes assim sendo, convém estimular o esforço das associações privadas que, geralmente, têm assumido a vanguarda da educação e da proteção aos débeis mentais e que, ainda agora, compensam por vezes a ausência de ação oficial neste setor (XIII Conferência Internacional de Instrução Pública - Genebra 1960).

O que foi firmado em relação às obras para débeis mentais, é extensivo às iniciativas em favor de qualquer tipo de crianças excepcionais.

O Poder Público Estadual está, pois, neste trabalho, procurando preencher uma lacuna no âmbito de suas responsabilidades, ao levantar o problema da assistência ao excepcional como digno de ser eficazmente estudado, tratado e orientado.

Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Da Educação de Excepcionais

Art. 88 "A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade".

Art. 89 "Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa a educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

.....

É muito amplo o campo da Didática Especial. Baseia-se no conhecimento científico da criança. Pode auxiliar à Biologia, à Medicina, à Sociologia, à Psicologia enfim, a todas as ciências que estudam a criança em suas características individuais, e na sua adaptação ao meio físico e social.

O Ensino Emendativo deve se basear:

- nas necessidades e interesses infantis

- na atividade própria do aluno: cumpre que a criança aja corporalmente, intelectualmente.

- na importância da educação sensorial e do ensino intuitivo. As crianças das classes especiais por vezes não sabem nem olhar, nem escutar, ou então, se olham não vêem, se escutam não ouvem convenientemente. "Por uma ginástica especial dos órgãos sensoriais, as crianças serão exercitadas em utilizar essas portas de entrada da inteligência, em inteirar-se das sensações que elas transmitem.

- na concentração dos diversos ramos de ensino em torno de alguns assuntos concretos e no alcance do interesse das crianças.

- na individualização do ensino, procurando satisfazer as necessidades de cada criança.

- no caráter prático, utilitário. Quanto mais deficiente é a criança, mais necessidade tem de ver o resultado imediato de seus esforços.

- no objetivo social, de descobrir em cada criança as aptidões e recursos latentes, que bem explorados e desenvolvidos, possam conduzi-la a uma posição adequada na sociedade.

um trabalho que se processa lentamente.

Assim, pois, a Educação Emendativa considera:

- não tanto o tempo gasto na aprendizagem, mas os esforços e os caminhos percorridos pelo mestre e discípulo no ensinar e aprender,

- não tanto o progresso nas disciplinas escolares propriamente ditas, mas a influência da escola na adaptação social do aluno,

- não tanto a produção do aluno, mas o equilíbrio entre o que ele produz e o que realmente pode produzir, conforme suas condições orgânicas e psicológicas, sua maturidade biológica, emocional e social.

A Educação Emendativa interessa, antes de tudo, a saúde física e mental do educando; a formação do caráter e de hábitos de vida em comum, a aprendizagem de formas de trabalho lucrativo, enfim tudo o que venha a se traduzir no bem estar social do educando, enquanto aluno, de modo a se refletir em sua vida adulta.

Formação do Professor Especializado

Somos de opinião que a formação do magistério primário para a área Educação Emendativa, deveria ser feita em Cursos Pós Graduação. No Curso Normal Colegial a normalista receberá a formação geral que deve ser dada a toda professora.

A especialização far-se-á para professores titulados do serviço público, bem como a candidatos de Escolas normais particulares.

Os Cursos de Especialização para pós graduados seriam de um ou dois anos de preferência. Far-se-iam também Cursos intensivos de férias, cuja finalidade seria o de despertar interesse e vocações do ensino especializado para os diversos grupos de crianças excepcionais.

Podemos adiantar que já foram realizados pela Sociedade Pestalozzi, em convênio com a Secretaria de Educação e o Ministério de Educação e Cultura, três Cursos de Ensino Emendativo, em 1952 e 1962 (no período de férias), que reuniram na Fazenda do Rosário, educadores de Minas Gerais e de outros Estados do Brasil. Tais Cursos são muito procurados, mostrando a existência do problema da criança excepcional.

Consideramos a melhor solução na assistência ao excepcional a ação conjugada dos poderes públicos e iniciativas particulares.

As obras particulares, algumas das quais de nível suficientemente elevados poderão servir de campo de estágio e de formação do pessoal docente e auxiliar.

Objetivos do Curso de Educação Emendativa

1 - Descobrir dentre as professorandas, aquelas que não realmente dotadas de qualidades indispensáveis à educação da criança excepcional.

2 - Levar a professoranda a sentir:

a) a necessidade da especialização,

b) a missão do professor especializado, completar ou suprir a ação da família e do médico.

e) aproveitamento racional das aptidões inatas, ainda que rudimentares, do excepcional, transformando-o num ser útil à sociedade.

3 - Despertar e cultivar pela criança excepcional, o sentimento de simpatia, compreensão, devotamento, paciência e tato.

4 - Proporcionar meios para compreensão do problema do excepcional, a fim de contribuir para o seu ajustamento social e emocional.

5 - Promover o aprimoramento cultural da professoranda:

a) em conhecimentos básicos, científicos, ~~indispensáveis~~ indispensáveis à educação do excepcional,

b) em atividades artísticas elementares, essenciais à realização dos programas de ensino emendativo.

6 - Levar a professoranda a considerar a assistência ao excepcional sob os dois aspectos: os deveres de quem assiste, os direitos de quem é assistido.

7 - Levar a professoranda a compreender o sentido filosófico, social e religioso da assistência nos excepcionais. ~~indispensáveis~~

CURSO NORMAL COLEGIAL - DISCIPLINA OBTATIVA: EDUCAÇÃO EMENDATIVA

Programas exposições de motivos:

Os Colégios ou os Institutos de Educação que a adotarem ~~em~~ seu currículo, nas 2as. e 3as. séries deveriam, a nosso ver, reservar na 1a. série duas horas semanais para uma complementação ao Programa de Psicologia, uma hora de desenho, uma hora aos Trabalhos Manuais e uma hora à Educação Artística, perfazendo um total de 5 horas semanais. São disciplinas e atividades práticas indispensáveis a quem os dedicar à Educação e Ensino de alunos ditos excepcionais.

Como o horário das duas últimas séries é mais cheio, convém não sobrecarregá-lo com atividades educativas que possam ser exercitadas na 1a. série, mesmo porque, nos dois últimos anos, nas visitas nos estabelecimentos educacionais os professorando terão oportunidade de praticar algumas dessas atividades em horas de recreação, de música, de trabalhos manuais, etc., prestando sua colaboração aos estabelecimentos visitados.

As aulas de Psicologia da 1a. série do Curso Colegial Normal via de regra tratam dos assuntos mais gerais e menos concretos, despertando escasso interesse nas alunas de 15 a 17 anos de idade. No entanto, a Psicologia da Adolescência e das Diferenças individuais, embora necessitando de alguma base científica geral, poderãam ser introduzidas sob seu aspecto prático e diretamente ligados aos interesses dos próprios alunos e de sua idade à caminho para a maturidade física, intelectual, social, emocional e espiritual.

Considera-se a adolescência como a etapa de segundo nascimento com o fenômeno de tomada de consciência e da revisão de valores. A busca de si mesma e a construção de sua personalidade constituem as mais árduas tarefas dessa época, sobrecarregadas ainda pela procura da carreira profissional em cujo domínio os alunos dos Cursos Colegiais se acham muitas vezes envolvidos definitivamente e à sua revolta, por motivos alheios e qualquer plane racional de escolhas.

Havendo a possibilidade de optar, no Curso Colegial Normal para uma das nove áreas educacionais introduzidas é obvio que a jovem dos seus 15 a 17 anos deve ainda resolver o problema de sua vocação antes de se comprometer matriculando-se num ou noutro estabelecimento de formação pedagógica geral ou diferenciada: Educação Pré-primária, Educação Complementar Industrial-Agrícola, Educação Supletiva, Educação Emendativa, Orientação Educacional, Língua Estrangeira Moderna. Consequentemente, se faz necessário, no início do 1º ano Colegial Normal além das provas vocacionais; palestras aos alunos, em outros meios escolares, sobre as áreas a escolher. Sabê-se que a escolha regional só pode ser feita com o conhecimento do objeto escolhido.

Não chegou ainda a hora de possuir cada estabelecimento de ensino normal um orientador educacional suficientemente preparado para resolver as dúvidas de todos os alunos quanto ao seu futuro profissional. No entanto o ensino de Psicologia da Adolescência e das Diferenças individuais pode ser feito de tal forma pelo professor da cadeira, devidamente orientado e aperfeiçoado em curso da CADES que todo esse ensino visasse a dar ao corpo discente de primeiras séries normais (do 2º ciclo) meios práticos e instrumentos necessários para um estudo de grande interesse para esse adolescentes, via de regra de sexo feminino, exclusivamente no Brasil. Conhecer a si mesmo. Compreender seus anseios. Determinar a etapa evolutiva e o grau de maturidade a caminho para a idade adulta. Descobrir a vocação a fixar a ideologia e a "construção do mundo" segundo um ou outro padrão... tudo isso poder-se-á passar em revista, através de uma série de processos de que dispõe a Psicologia Educacional ou pelo Orientador Educacional e devidamente comentados os resultados gerais de turma, haverá para cada indivíduo a possibilidade de se "encontrar" no meio de uma escala de valores constituída pelos participantes de uma classe, do conjunto de alunos de uma série ou de um determinado meio sócio-econômico e cultural, etc.

Para o aluno que orientar pelo Ensino Emendativo e a Educação de crianças Excepcionais, o estudo complementar de Psicologia vai lhe valer sob diversos pontos de vistas; em primeiro lugar, ajudará a melhor compreender seus alunos excepcionais com uma visão mais objetiva sobre o grau de seu retardo mental, de maior ou menor amplitude de suas aptidões especiais, da qualidade de seus distúrbios senso-motores bem como, na determinação do caráter, no dominantes da conduta e os desvios do comportamento social, etc.

Conhecendo melhor a si mesmo o futuro educador ajuizará melhor sobre suas possibilidades de lidar com criança excepcional, o aleijado, o atrasado mental, o epilético, o menino viciado, agressivo e impulsivo, o surdo, o gago e o espástico deformado pelo mal funcionamento das glândulas endócrinas, etc.

Observam-se entre professorandas autênticas vocações para o magistério e dentro da carreira pedagógica, para o magistério de ensino emendativo e educação dos excepcionais. Precisa que o futuro mestre de crianças débeis mentais, possa se representar sua carreira que exige tamanha paciência dedicação e humildade em lidar com o material humano de poucos recursos intelectuais, mas ao mesmo tempo ser capaz de descobrir "tesouros escondidos" que somente se

se revelam aos educadores altamente dotados de bondade natural, de humildade e de fé incondicional na educação-

Em atêria de educação dos excepcionais, observam-se verdadeiras vocações como também pessoas absolutamente avessas a essa categoria de alunos.

Observações não poucos professores das classes especiais não aguentar este trabalho, caindo, não rara vez, em estados de depressão, de angústia, de medo de poder prejudicar seu próprio filho, em caso de professora casada ge tante. Vê-se que o encaminhamento para o magistério do ensino emendativo exi ge cuidados e, principalmente, maturidade psíquica e equilibrada mental para enfrentar a variedade de escolares defeituosos que procuram a escola pública.

TRABALHOS MANUAIS, TEATRO, ARTES PLÁSTICAS - parece igualmente fora de dúvida a necessidade de incluir no currículo do Curso Colegial Normal o ens ino dos Trabalhos manuais, teatro, desenho e demais artes, tais como: modela - gem, finger pointing, trabalhos de papel, recortes, dobradura, confecções de fantoches, máscaras, objetos em madeira, etc. Tõda essas técnicas são impro cindíveis no trabalho com crianças excepcionais, quer seja para ocupar a cri ança em atividades educativas, quer para oferecer-lhe meios de expressão emo cional ou para conhecer melhor sua afetividade e capacidades criadoras; as Artes Plásticas nas classes especiais devem ser de uso diário. Bem treinados pelo próprio educador podem-se-á tirar maior partido dessas técnicas projet ivas, que também são recreativas e lúdicas para a criança.

EDUCAÇÃO MUSICAL - não se compreende que um professor de Curso primário e principalmente de classes especiais para dé talls mentais e retardados escola res não possua base suficiente e necessária em matéria de educação musical.

Canto, bandinha de percussão, atividades rítmicas, rodas cantadas, ô ro falado, devem figurar obrigatoriamente no horário escolar, Atividades es timuladoras do desenvolvimento senso-motor, social emocional e intelectual ao mesmo tempo contribuem a romper a monotonia das atividades puramente escol lares.

Estes constando de exercícios de reduzida movimentação são cons ervativos, via de regra, para a maioria dos alunos excepcionais que necessitam de loco moção frequente, de mudança de posição corporal e de mais intensa oxigenação do sangue.

Em vista disso, consideramos que a "Educação Física" também deva ser na 1a. série.

Deve nos interpretar a inclusão das atividades educativas, em caráter obrigatório, na 1a. série da Área de Educação Emendativa, da seguinte maneira:

- trata-se, não de formar especialistas altamente categorizados nas té cnicas propostas, mas de dar aos professores a possibilidade do manejo de tais técnicas em classes do Curso Primário onde a perfeição do trabalho da criança não é um fim, mas a atividade em si, um meio de reeducação, de enriquecimento e até de tratamento,

- trata-se de dar ao professor o sentido do valor psicológico clínico, educativo, e artístico de tais atividades. A arte também educa

- trata-se de levar os professores a sentir a própria limitação e a ne-
cessidade de recorrer a médicos, psicólogos, artistas, técnicos em ofícios
e outros especialistas que os ajudam em seus trabalhos.

Então, como professores de visão ampla, a escola se abrirá aos valores
científicos, estéticos e morais do mundo que a rodeia.

RESUMINDO - consideramos imprescindível:

- que o programa de Educação Especial no Curso Normal Colegial, come-
ce na 1ª série,

- que nesta série, seja dado às normalistas vivenciar e experimentar as
práticas educativas que devem aplicar às crianças excepcionais,

- que, nesta série, se aprofunda o estudo da Psicologia do Adolescente,

- que nesta série a orientação vocacional das normalistas seja uma das
principais preocupações de responsável pelo Curso.

ANTIPOFF, Helena. NARDELLI, Áurea. *Termo Excepcional* (s/ d). Documento Inédito datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais

R. Joaquim José 426 - Rua da Lapa - 33-02-83
Conheço - Mg - Alameda da U.C.M.G. - (Língua?)

I

Ao iniciar a resposta às duas primeiras questões a respeito da recuperação de excepcional convém esclarecer previamente os termos empregados: recuperação e excepcional.

Segundo o Pequeno dicionário da Língua Portuguesa (9ª edição), Recuperação quer dizer recobrar (o perdido); adquirir novamente; restaurar-se.

No Boletim nº 34 de junho de 1970 da Sociedade Pestalozzi do Brasil (CB) encontra-se a seguinte definição para o termo excepcional: "O termo Infância Excepcional é interpretado de maneira a incluir os seguintes tipos: Os mentalmente deficientes, todas as crianças fisicamente empagada, os emocionalmente desajustados, bem como as crianças superiormente dotadas; enfim, todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade.

- A APAE da Guanabara adotou a seguinte definição contida no "vocabulário de termos psicológicos e psiquiátricos de Dr Clóvis de Faria Alvin, página 85, edição 1971:" - "Excepcional é interpretado de maneira a incluir crianças, adolescentes e pessoas de mais idades que se desviam acentuadamente para cima ou para baixo da norma de seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais ou qualquer combinação destas, de forma a criar um problema especial com referência à sua educação desenvolvimento e ajustamento ao meio social"

Como se vê, é amplo o sentido termo excepcional, que se aplica muitas vezes, erroneamente como sinônimo de criança ou qualquer pessoa menos dotada de inteligência, raciocínio, memória, comportamento social desejável, etc.

Anteriormente não se usava o termo "excepcional" e sim o termo "anormal", como se pode comprovar lendo o 1º capítulo do Estatuto da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, fundada em 1932, em seu artigo 1º:

"Fica instituída nesta capital (Belo Horizonte) uma associação civil, destinada a proteger a infância anormal e preservar a sociedade e a raça das influências nocivas da anormalidade"

Nota os grifos são nossos.

Já em 1953, o Boletim nº 12, editado por esta Sociedade Pestalozzi e a Secretaria da Educação, já era chamada "Infância Excepcional" (sub-normais), adotando a terminologia norte americana

(Excepcional Children)

Em dezembro de 1934, no fascículo II, Boletim nº 16 " Infancia Excepcional " tratava dos sub-normais e decamparados. Depois, no III fascículo já foram incluídos os delinquentes, crianças retardadas, surdos-mudos.

Dessas rápidas considerações, fica patente que para uma resposta mais exata à primeira pergunta, necessário será definir-se o grau de atraso mental, de distúrbio funcional ou emocional de cada paciente, ficando uma resposta mais completa dependendo do estudo de cada caso, por psicólogos, pedagogos, médicos, assistentes sociais, professores mestres de officio. Para uma pequena demonstração de como as diferenças são diversas entre os excepcionais, citaremos um estudo feito no Consultório médico-pedagógico da Sociedade Pestalozzi do Brasil, em 1935, baseando-se os dados sobre os primeiros casos entre os assistidos por esse consultório: 1.000

Retardo mental	245
Retardo escolar.....	27
Enfraquecimento geral.....	140
Abandono social.....	85
Nervosismo.....	57
Gagueira.....	32
Outros defeitos de linguagem.....	25
Surdez (e logicamente mudes).....	56
Distúrbios de crescimento.....	41
Convulsões, vertigens.....	36
Incontinencia de urina.....	26
Defeitos de caráter, vícios.....	26
Paresias e distúrbios motores.....	12
Sentidos.....	3
Inteligencia : super-normais.....	8
Outros motivos	183

N. B. Alguns clientes indicavam mais de 1 defeito.

Nem todo excepcional para menos chegará a uma recuperação nem mesmo razoável, que o coloque de forma equilibrada entre os normais, porque há fatores irremovíveis às vezes que provocaram o desvio da normalidade. No entanto, mesmo entre esses é preciso descobrir algo que lhes cause paz e alegria como algo que possam realizar. Poderemos citar entre inúmeros, o caso de um aluno da Sociedade Pestalozzi, interno na Fazenda do Rosário que, incapaz de compreender qualquer ensinamento intelectual ou braçal, tocava no entanto, com boa harmonia, uma gaitinha.

E enquanto os outros cuidavam, dignos, dos cantos da horta, ele por ali ficava, folia tocando, tocando... alegrando o ambiente.

O Excepcional recuperável será o indivíduo passível de melhorar todo seu comportamento, embora às vezes, em pequena escala; chegará pelo menos a alguma etapa da aprendizagem escolar, adquirirá comportamento social razoável, hábitos pessoais primários. Não será, porém, com assistência geral comum que isso acontecerá.

Boja, além da formação especializada do pessoal que toma a si essa recuperação no ambiente familiar ou escolar, há outros meios para que sejam recuperados, há uma série de terapias e métodos psico-pedagógicos especializados que agem com bons resultados entre os agitados e entre os apáticos.

De um estudo nosso inserido no Tomo II, nº 4 da "Neurologia" cujo título é: "A Função Social da Assistência às crianças excepcionais", citaremos o seguinte: "Enquanto para pouca coisa servem os métodos comuns de educação e de ensino, para os excepcionais, os resultados, ao contrário, se tornam grandiosos, quando recebem eles ensinamentos e tratamento especializados. Estes sempre mais concretos com grande emprego de trabalhos manuais e outras atividades extra-escolares, alcançam efeitos positivos, como consta da verificação do rendimento social efetuado sobre um período de 20 anos, por exemplo, na Escola de Graf, na Suíça, em Basileia- em que, dos 2.258 ex-alunos das classes especiais, cerca de 60% de indivíduos se mostraram interiormente capazes de ganhar a sua vida, e 30% capazes de ganhá-la parcialmente, enquanto apenas 10% eram incapazes. Outras pesquisas, entre as quais a importância da Associação dos mestres dos retardados da Alemanha, relativa a 40.000 crianças que deixaram as classes especiais entre 1918 e 1925 mostraram que 90,8% de homens e 93% de mulheres conseguiram ganhar a sua existência em parte, encontrando-se os ex-alunos em todos os ramos de trabalho humano, na indústria e comércio e serviços públicos e domésticos, perfeitamente ajustados à sua profissão e aos cargos. Nossa experiência nos mostrou, igualmente a grande adaptação, após o curso feito mais devagar, na vida profissional".....

Eduardo Claparède, mestre insigne, taxando o preparo pedagógico em geral muito verbal e livreco, recomendava toda espécie de exercícios práticos para futuros educadores, inclusive a "Dressagem" animal. Sugeria que cada candidato ao magistério deveria previamente exercitar sua habilidade em seres menos evoluídos que a criança de idade escolar, a fim de poder verificar quanto esforço, paciência, perspicácia, encorajamento não devia dispendê-lo para conseguir do animal a aprendizagem de qualquer espécie, de novo hábito... Pois bem, nada é tão útil à prática do educador como a compreensão exata dos mecanismos de conduta em seus detalhes e no contexto da personalidade total do educando.

São extremamente valiosos estágios em serviços de distúrbios motores em que crianças espásticas, atáxicas, ou com sequelas de paralisia infantil são reeducadas na sua marcha, no manejo dos instrumentos e utensílios simples; como também são

como também são instrutivos os exercícios da reeducação da palavra, dos defeitos de articulação"....

" A criança normal, muita coisa aprende espontaneamente ou em contato com o meio, iludindo assim o mestre sobre o valor de sua atuação. Sem os deficientes, no caso dos distúrbios citados, grande parte do êxito dependerá do educador e de sua habilidade em por os conhecimentos em prática".

" Estágios nocivos de alunos que apresentam formas mais ou menos graves de distúrbios de caráter, entre crianças agressivas, insubordinadas, impulsivas, mentirosas, tristonhas e inibidas ou irrequietas e excitadas - auxiliando ao futuro educador, orientado por um guia competente e talentoso - a evitar, mais tarde, na sua carreira de mestre muitos erros, abusos e ineficiências". ...

Abre-se agora para nossa época o vasto campo de pesquisas em torno da vida afetiva e da personalidade".

Os processos psicoterápicos de Melanie Klein ou Ana Freud, através de brinquedos e desenhos, as atividades com fantoches iniciadas por Madeline Hembert, os "psicodramas" experimentados antes por Moreno, a técnica lúdica de Frédéric Allou, cada vez mais aceita e desenvolvida, o emprego sistemático da música, como útil na educação de excepcionais ou psicopatas, os intensos trabalhos que se tem realizando com a psicologia ocupacional para excepcionais de várias espécies, até para alienados, tudo isso leva o educador e os psicólogos a um pouco mais de crescente segurança e confiança no êxito de seu trabalho.

Como se vê, o preparo especializado do pessoal é indispensável; não apenas de alto escalão, mas de quantos devam lidar com os excepcionais para menos ou para mais.

Outro ponto importante é não os segregar da comunidade ou de grupos menores dentro da comunidade; toda obra de excepcionais deve estar integrada na comunidade e ter suas portas abertas às populações vizinhas. Para isso deve-se promover a compreensão dessas comunidades para com os problemas da obra, através de convites e visitas, a participação em festas, promovendo encontros, seminários, cursos, utilizando de esclarecimento pela imprensa falada e escrita e pela televisão, criando clubes de colaboradores, associações auxiliares, etc.

Hoje já há uma grande possibilidade de entrocamento com a criação da APAE em inúmeras localidades (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais); é uma chave milagrosa que abre vasto campo de trabalho conjunto de alto alcance.

Já existe no Brasil a Federação das APAES. Em Minas já há movimento importante dessas associações. Em São Paulo já está num plano bem mais avançado, com a colaboração de inúmeros elementos que trabalham levantando fundos compensadores para construção de Centros de Estudos, de experimentação, de preparo e treinamento de pessoal, publicação de revistas especializadas, confecção de material, promoção de encontros, etc.

Vemos então que se pode contribuir para educação e assistência aos

excepcionais de todas essas maneiras citadas.

Parece-nos curiosa a constatação que nas camadas sociais mais favorecidas a porcentagem de crianças mentais graves é maior que nas classes mais humildes e materialmente desfavorecidas.

Por que? Talvez porque, embora estatisticamente, possam nascer igual número de excepcionais em ambas as camadas ou mais nas inferiores, nas classes sociais mais elevadas a criança, recebendo tratamento adequado sobrevive, ao passo que as outras pouco tempo de vida às vezes têm, por falta desse tratamento. Tal fato foi documentado por trabalho de Estatística do Estado da Guanabara, há alguns anos passados.

Quanto a 3ª pergunta- O excepcional é um problema no Brasil? Não apenas no Brasil, mas, julga-se em todo o mundo. Aqui está sendo equacionado com grande interesse por associações, pelo povo e pelo governo, este através de um órgão especial- CAPEMIS que estuda e planeja além de auxiliar as associações com verbas e orientações técnicas. Precedendo a iniciativa governamental, tivemos a organização da Sociedade Pestalozzi do Minas em 1938, a de Guanabara em 1945, seguidas da fundação de S. Paulo e outras mais em vários Estados; um pouco mais tarde surgiram as APAES e a Associação Brasileira para os estudos científicos de Deficiência Mental, fundada por KRYSHKIL, em São Paulo.

Muitos Seminários, Congresso, Encontros vêm sendo realizados em âmbito local, regional ou nacional. Temos uma bem recente Lei Federal que instituiu a Semana da Criança Excepcional.

Surge uma conscientização geral acerca do problema que o excepcional representa no lar, na escola, no trabalho, na sociedade e as forças procuram unir-se para uma adequada solução. E o que é muito importante, ajudando a família do excepcional a aceitá-lo como parte integrante dela, despertando entre pais, irmãos, parentes, o sentido de solidariedade humana. Muito já se conseguiu, principalmente pelas APAES que vêm unindo as famílias atingidas, afastando a rejeição muitas vezes existente.

Sob alguns aspectos deve ser encarado honestamente e com seriedade o problema no Brasil:

a- a assistência precoce ao excepcional para menos, pois disso depende sua maior possibilidade de recuperação.

b- a assistência periódica ao egresso das instituições educacionais, único fator realmente positivo para sua permanente adaptação ao trabalho que já está realizando, seja adolescente ou adulto. E as Leis Trabalhistas deverão estender-se a elas, uma vez que estão trabalhando como empregados ou como patrões (temos vários egressos da Fazenda de Rosário que têm sua própria indústria, seu próprio artesanato, sua empresa comercial pequena etc.).

c- o atendimento ao excepcional para a mais, o bem dotado, tão

... para que se lhes dê oportunidade para seu desenvolvimento.
Classes privilegiadas poderão, se bem assistidas, ser futuros líderes na ciência, na técnica, nos inventos...

Como conclusão, gostaríamos de indicar um rumo aos jovens universitários - a ajuda à solução desses problemas, por estudos sérios, pesquisas, contato direto com excepcionais, análise dos métodos e processos usados e sua reformulação, sempre oportuna, ingresso nas associações dedicadas ao assunto para um conhecimento de como funcionam, a formação de equipes de voluntários que ajudem efetivamente tais obras. Como no Evangelho, a messe é grande e os operários são poucos. a tarefa é difícil; cabe aos jovens de boa vontade contribuir para torná-la mais fácil e eficaz.

Que seja introduzida na área da Psicologia e da Pedagogia o estudo amplo de excepcional, com estágios obrigatórios nas instituições que o assistem.

Ficamos nessa parte; outros trabalharão e trabalham ainda conosco; alguns têm sua própria equipe em novas obras. A vocês, universitários reais, também, a grande responsabilidade de ingressar efetivamente na prestação de serviços de assistência aos excepcionais.

*Hel Ant e
Aurea Nardelli*

Assinaturas: HELENA ANTIPOFF
e
ÁUREA NARDELLI

ANTIPOFF, Helena. ASSUMPÇÃO, Ester. LOPES, Modesta Manoela. CASTRO, Maria Fonseca. *Relatório do Grupo de Trabalho Constituído pelo Senhor Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais a pedido da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais do Ministério de educação e Cultura (CADEME)*. Belo Horizonte: 2 de janeiro de 1967. Documento datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO CONSTITUÍDO PELO SENHOR SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS A PEDEDO DA CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E REABILITAÇÃO DE DEFICIENTES MENTAIS DO MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA.

HISTÓRICO.

Convenções em 26 de dezembro de 1966, os componentes do grupo de trabalho relativo aos Deficientes Mentais tiveram sua primeira reunião oficial em 31 de dezembro, com a participação de todos os seus membros: Professores Nereida Manoela Lopes, Assistente Social e membro da Diretoria da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, D. Ester Assumpção, Diretora do Instituto Pestalozzi Oficial, de Belo Horizonte, Maria FONSECA, Inspectora de Ensino Secundário e classes especiais da Capital, sob-presidência da Profa. Helana Antipoff, professora aposentada da Faculdade de Filosofia da UFMG e coordenadora dos cursos e serviços do Instituto Superior de Educação Rural (ISER) - Fazenda do Rosário-Ibitiá, M. Gerais.

QUESTIONÁRIO - Após tomar conhecimento dos quatro quesitos da CADORNE (ver o texto abaixo) a respeito dos quais devia pronunciar-se o grupo, foi elaborado o roteiro de atividades concernentes ao quesito nº 1. Decidiu-se, logo, elaborar um Questionário a respeito da assistência do Deficiente Mental no Estado de Minas Gerais e distribuí-lo, com nota explicativa, às seguintes entidades, oficiais e particulares: Delegacias Regionais de Ensino Primário, Núcleos da Legião Brasileira de Assistência, Associações de Pais e Amigos de Excepcionais, Instituições e centros médico-pedagógicos para excepcionais, dioceses, câmaras, algumas prefeituras municipais, Faculdades de Filosofia e Institutos de Psicologia, etc.

REUNIÕES - Paralelamente a essa coleta de informações em torno do deficiente mental e sua assistência, tentou-se também reunir diretores de grupos escolares e escolas especializadas e demais pessoas diretamente ligadas aos problemas do deficiente mental. Bastante numerosas essas reuniões no início foram de grande utilidade para o melhor conhecimento da situação dos estabelecimentos pre-infância excepcional e intercâmbio de ideias sobre as medidas a serem tomadas para o seu encaminhamento e solução. Foi ainda estabelecido, para atendimento a êsse programa, a instalação de um escritório para recebimento de respostas ao questionário encaminhado: correspondência e seu despacho, além de um "plantão"

A. QUESTIONÁRIO REFERENTE A ASSISTÊNCIA AO EXCEPCIONAL DEFICIENTE MENTAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS
=2=2=2=2

- 1 - Existe nêsse município, circunscrição, comarca, diocese, alguma assistência a Crianças Excepcionais Deficientes Mentais? (Instituição - Escola - Classe - Clínica - Hospital - Consultório Médico-Pedagógico - outra forma de assistência).
- 2 - Nome e enderêço do local onde é prestada esta assistência - Nome do responsável.
- 3 - Data da fundação - tempo do funcionamento regular - números de registros - onde?
- 4 - Entid.mantenedora - anexar estatutos se possível.
- 5 - Particular ou oficial ? Regime: internato - externato - semi-internato ? Número de crianças por idade e sexo.
- 6 - Tipo de crianças assistidas - número por idade e sexo.
- 7 - Número de classes e professôres - outro pessoal.
- 8 - Quais as necessidades mais prômentes para a realização das finalidades da obra ?
- 9 - Que sugestão pode oferecer para garantir uma melhor assistência ao Excepcional Deficiente Mental em sua região ?
- 10- Anexar cópia de relatório de 1966 (se não estiver pronto, o de 1965) e outras publicações da obra.

Contando com sua colaboração, esperamos resposta até 15 de janeiro, no próprio interesse dessa obra, e apresentamos votos de um próspero Ano Nôvo e de felicidades para as crianças sob seu amparo.

Belo Horizonte, 2 de janeiro de 1967.

- Grupo de Trabalho:
- (a) Helena Antipoff
 - (a) Ester Assumpção
 - (a) Modesta Manoela Lopes
 - (a) Maria Fonseca de Castro

Respostas enviadas para:

Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais
 Av. Amazonas - nº 491 - 8º andar - sala 915
 BELO HORIZONTE

APRESENTAÇÃO de trabalhos de vários alunos do grupo 5 do 2º CEDEM. Documento Inédito manuscrito. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

Apresentação de trabalhos

- 1º) Fichas de leitura
1ª semana - H. Helena Antipoff
"A criança em casa ou em escolas especializadas" - do livro "Crianças excepcionais e sua Educação Familiar" - de Samuel Kirk
- 2º) Traduções - trabalho em grupo
La Psychiatrie de l'enfant - Volume II
Fascicule 2 - 8 capítulos.
- 3º) Observações individuais - Prof. Jorge - 1 observação.
- 4º) " de H. Lúcia - Escala de Trabalho.
 - a) Fazenda do Rosário.
 - b) Classe de H. Leopoldina - Escala de Trabalho.
- 5º) Diário da Granjinha - individual e em grupo.
- 6º) Trabalhos de H. Lúcia Bentes.
 - a) Exercícios analíticos - sintéticos.
 - b) " especiais para disléxicos.
 - c) Letras em lixa.
- 7º) Letras de Educação Sensorial - H. Helena Antipoff - sim.
- 8º) Cartões para unidade visual - H. Helena Antipoff - sim.
- 9º) Passarinha e coisinha de papel, moldes para caixa de lixo - H. Helena Antipoff - sim.
- 10º) Recortes, dobraduras - H. Renata - sim.
- 11º) Trabalhos Manuais - Ana Maria.
 - a) Tecelagem
 - b) Trabalho de agulha.
- 12º) Trabalho em bambu - H. Ivone - sim.
- 13º) Material de Bandinha - H. Vilza - sim.
- 14º) Trabalho de H. Leopoldina - sim.
- 15º) Trabalho de Teatro - H. Virginia.
 - a) Fios máscaras.
 - b) Fios fantoches.
- 16º) Modelagem, pintura e várias técnicas - H. Blinda Corêa Lima - sim.
- 17º) Estatística de casos. Fichas de casos e fichas individuais - sim.

2) Esquemas relativos à fonoaudiologia - sim.

1) Publicações e impressos recebidos:

1. A Educação do Excepcional em Volta Redonda.
Prof. Lora Huante.
2. Seminário sobre Técnicas de Observação -
Depto. de Psicologia do PABHEE.
3. Atitudes necessárias para se observar
a criança.
4. Observação e Anedotário - Depto de
Psicologia do PABHEE.
5. Algumas Técnicas de Observação -
Depto. de Psicologia do PABHEE.
6. Alguns pontos importantes a serem desenvolvidos
no curso de janeiro - Najira Feres Abi-Saber.
7. Curso de atividades artísticas e recreativas
da Escolinha de Arte do Brasil.
8. Sumário do livro "Teaching the slow
learner" - de Featherstone (Curso de
Retardados).

Apresentam-se três apostilas e o código de
Ensino de Minas Gerais.

Marina Rúcia Bellini Thom.

Grupo 5.

Uerto: Maria das Dores de Souza

12. Ficha de leitura:-

a) 1ª Semana - D. Helena Antipoff:

capítulo II - grau do retardamento mental
do livro:- "Crianças Excepcionais e sua educação
familiar" de { Samuel A. Kirk, A
Merle B. Karnes
Winifred D. Kirk

b) Traduções:- (Trabalho em grupo).
"La Psychiatrie de l'enfant"

3) Observações individuais - prof. Jorge Morais - 1 obs

4) Observação de D. Olívia - Escala de trabalho
Luzia do Rosário - 1 obs.

Clare de D. Leopoldina - 1 obs.

5) Diário da gravadeira - { individual
sim - { em grupo

b) Trabalho de D. Lucia Bentes:

Exercícios analíticos - sintéticos

Exercícios especiais pt disléxicos

Letras em lixa

7) Jogos de educação sensorial - sim

8) Cartões pt acuidade visual - sim

9) Tassourinha - sim

caixinhas de papel - sim

caixote de lixo - sim

10) Relatos, dobraduras (D. Renata) - sim

11) Trabalhos manuais (Ava Maria)

a) tecelagem - sim

b) bolsa - sim

c) trabalho de agulha - sim

12) Trabalho em bambu - D. Leonie - sim
telhar - cinzeiros - vaso
pauzinhos - arcos.

- 13) Material de Bandeira - D. Niza - sim
 res. rec.
 chocalho.
- 14) Trabalho de D. Leopoldina - sim
 { quadro ps interpretat
 quadro e questionário
 " ps identificat
- 15) Trabalho de Helio - D. Virginia - sim
 máscaras } saco
 cartolina
 fantoches
- 16) Modelagem, pintura e várias técnicas -
 sim
- 17) Estatística dos casos - Fichas de classe e
 fichas individuais - sim
- 18) Esquemas relativos a geometria - sim
- 19) Publicat e impressos recebidos: -
 Sumário sobre técnicas de observat.
 Observat e anedotário.
 Algumas técnicas de observat.
 Atitudes necessárias para se observar e
 ensinar (PABAE) -
 O educat do excepcional em Volta Redonda - Prof. ^{Coord.} Duarte
 Sumário do livro: "Teaching the slow learner" de
 Featherstone
 Curso de Atividades Artísticas e Recreativas da
 Escola de Arte do Brasil.
 Ficha de registro
 Terapia ocupacional
 Questionário - Educat integral

Thyba Lajter

Maria das Dores de Souza

173

Apresentação de trabalhos -

Maria das Dores de Souza

1º - Ficha de leitura

a) 1ª Semana - D. Helena Antipoff:

capítulo II - Grau do retardamento mental

do livro: - ² Brianças Excepcionais e sua educação familiar, de { Samuel A. Kirk.

{ Merle B. Karnes

{ Winifred D. Kirk.

2º) Traduções: - (Trabalho em grupo).

La Psychiatrie de L'enfant - Volume II.

Fascículo 2 - 8 capítulos -

3º) Observações individuais. prof: Jorge Moraes - 1 observa.

4º) Observações de D. Olívia - Escala de Trabalho.

Fazenda do Rosário - 1 obs.

Classe de D. Leopoldina - 1 obs.

5º) Livros de gramática - { individual
{ em grupo - sim.

6º) Trabalho de D. Lícia Bentes.

Exercícios analíticos - sintéticos - sim

Exercícios especiais para disléxicos " "

Letras em linha - sim -

7º) Lotus de Educação Sensorial - D. Helena Antipoff.

(sim)

8º) Cartões para Acuidade Visual: " "

(sim)

Lida Lota de Paula

9º) Sarracinha^(sim) e caixinha de papel, moldes (sim)
para caixote de lixo - S. Helena Antipoff - (sim)

10º) Recortes (sim) Sobraduras (sim)

11º) Trabalhos Manuais Ana Maria -
tecelagem - sim trabalho de agulha - sim
bolsa - sim

12º) Trabalho em bambu - D. Ivone (sim)
telhas - navio - arcos - flôres

13º) Material de Bandinha S. Nilza (sim)
- chocealhos de 3 espécies.

14º) Trabalho S. Leopoldina - (sim -
quadro para interpretar - questionário - Identificar -

15º) Trabalho de teatro - S. Virginia -
máscaras (sim) fantoches (sim)
saco - cartolina

16º) Modelagem, pintura - várias técnicas S. Arlinda -
(sim) (sim) (sim)

17º) Estatística de casos - Fichas de classe e indivi-
duais - (sim)

18º) Esquemas relativos a foniatria. (sim)

19º) Publicações e impressos recebidos.

1) Atitudes Necessárias para se observar a criança

2) Algumas técnicas de observação.

3) Observação e Anedotário.

4) Seminário sobre as técnicas de observação

por Jorge Morais

4 educação do excepcional em Volta Redonda
Bora Duarte

Sumário do livro - "Teaching the slow learner" de Featherstone.

Bursa de Atividades Artísticas e Recreativas da
Escola de Arte do Brasil

Alguns pontos importantes a serem desenvolvidos.

- Apresentação de trabalhos -

- 1- Ficha de leitura:
Cuidados Pessoais - do livro "Crianças Excepcionais e sua Educação Familiar", de Samuel Kirk.
- 2- Tradução - Trabalho em grupo
La Psychiatrie de l'enfant - vol. II fascículos
- 3- Observações individuais
Prof. Jorge Morais - 1
4. Observações de D. Olívia - Escala de Trabalho
1- Sagenda do Rosario
1- Classe de D. Leopoldina
- 5- Diário da Granfinta - sim
Individual e em grupo
- 6- Trabalho de D. Lúcia Bentes
Exercícios analíticos - sintéticos
Exercícios especiais para distúrcicos
- 7- Lotus de Educação Sensorial - sim
- 8- Leitões para Acuidade Visual - sim
- 9- Tassourinha. Caixa feita de papel, moldes para caixote - D. Helena Artipoff - sim
- 10- Recortes, dobraduras D. Renata - sim

11. Trabalhos manuais - Ana Maria
Tecelagem - sim
Trabalho de agulha - inacabado
12. Trabalho de bambu - D. Ivone
Folhas
material para ensaiar - inacabado
13. Material de sandimha - D. Nilza
Em grupo - sim
14. Trabalho de D. Leopoldina - sim
15. Trabalho de Teatro D. Virgínia
máscaras e fantoches - sim
16. Modelagem, pintura e várias técnicas.
Dla. Arlinda Correia Lima - sim
17. Estatística de casos. Fichas de classes
e individuais - sim
18. Esquemas relativos à foniatua - sim
19. Publicações e impressos recebidos:
 - A educação do excepcional em Volta Redonda - Prof. Lora Duarte
 - Sumário do livro "Teaching the slow learner" de Featherstone
 - Curso de Atividades Artísticas e Recreativas da Escolinha de Arte do Brasil

-
- ~~Programa curricular~~
- Seminário sobre técnicas de observação -
 - Observação e Anedotários -
 - Algumas técnicas de observação
 - Atitudes necessárias para se observar a criança - Depto de Psicologia do PARAAE

e mais :

Agora já estão crescidos - trad. APAE
Administração das Instituições para
menores desvalidos, de Gustavo Lessa.

Ficha de registro

Teste de capacidade funcional
Questionário - Educação integral

J.S.E.R. 6-2-62

Clotilde do Amaral Souza

Mãe das Loias de Souza

Apresentação de Trabalhos

- 1^o Fichas de leitura da 1^o semana - sim
- " " " " 3^o " "
- 2^o Tradução - Trabalho em grupo - sim
- 3^o Observação individual Pf. Jorge - sim
- 4^o " " " D. Olivia - sim (2)
- Escala de Trabalho - sim
- 5^o Diário da Grandinha - ind e em grupo sim
- 6^o Trabalho de D. Lúcia Bentes - ind. em grupo sim
- 7^o Jogos de Educação Sensorial individual Antipoff - sim
- 8^o Cartões de acuidade visual D. Helena Antipoff - Sim
- 9^o Varrovinha e caixinha de papel - sim
- Molde de caixote de lixo
- 10^o Presentes - dobraduras D. Renata - sim
- 11^o Trabalhos manuais Ana Maria - sim
- Tecelagem e trabalhos de agulha - sim
- 12^o Trabalho de bambu D. Irene - Cinto - telas e outros em confecção.
- 13^o Material de Bandinha Individual e em grupo sim
- 14^o Trabalho de D. Leopoldina - sim
- 15^o Trabalho de Teatro de D. Virginia - máscaras e fantoches - sim.

Outras publicações recebidas:

Terapia ocupacional

Teste de capacidade funcional

Questionário - Educação Integral

Ficha de Registro

Código

Nome Apresentação
- Apresentação de trabalhos -

1 - Ficha de leitura:

Examinando a falar - de livro "Linguagem Brasileira e sua Educação Social", de Samuel Kirk.

2 - Trabalho - Trabalho em grupo

em "Psychiatrie de l'enfant" - vol. 1 fascículo 2

3 - Observações individuais

Prof. Jorge Morais - 2

4 - Observações de D. Clécia - Escola do Trabalho.

1 - Fazenda do Rosário

1 - (Não fiz a da classe de D. Leopoldina porque estava, em Belo Horizonte, a serviço para D. Helena Antipoff)

5 - Diário de grávida - sim

Individual e em grupo

6 - Trabalho de D. Lúcia Bento

Exercícios analíticos, sintéticos

Exercícios especiais para distúrcicos - em grupo

7 - Lektus de Educação sensorial - sim

8 - Lantãs para Atividade Visual - sim

9 - Varovimlia - base de papel, moldes para encaixes - D. Helena Antipoff - sim

10 - Recortes, dobraduras - D. Renata - sim

11 - Trabalhos manuais - Ana Maria -

Teclagem - sim

Trabalho de agulha - incabado

12 - Trabalho de Lúcia - D. Lúcia

Felhas

Material para sulfar

13 - Material de sanduíche - D. Nilza

Em grupo - sim

14 - Trabalho de D. Leopoldina (Estava, em Belo Horizonte, a serviço para D. Helena Antipoff).

15 - Trabalho de Teatro - D. Virgínia

máscaras e fantoches - sim

16 - Modelagem, pintura e várias técnicas.

D. Alinda Boreia Lima (Estava, em Belo Horizonte, a serviço)

para D. Helena Antipoff).

17 - Estatística de casos. Fichas de classes e individuais - não pagas
nao tenho classe.

18 - Esquemas relativos à foniatria -

19 - Publicações e impressos recebidos:

• A Educação do Excepcional em Volta Redonda
Prof: Lora Duarte

• Alguns Pontos importantes a serem desenvolvidos
no curso de Janeiro

• Sumário do livro "Teaching the slow learner"
- de Featherstone - (Ensino de Retardados)

• Terapia Ocupacional - Teste de Capacidade Funcional -
Membro superior - Atividades Bilaterais -

• Curso de Atividades Estatísticas e Recreativas da Escolinha de
Arte do Brasil. (cópia autorizada)

• Questionários - Educação Integral - Janeiro de 1962

• Atitudes Necessárias para se observar a criança - P.A.B.A.E.E.

• Algumas Técnicas de Observação - Trabalho de Maria Luiza
Teneris - P.A.B.A.E.E.

• Observação e Anedotário - Wrightstone, Justman, Robbins -
Departamento de Psicologia da P.A.B.A.E.E. - Setembro 1960 -

• Ficha de Registro - Traduzido do "Teaching the Montally Retarded
Child", Natalie Perry - Columbia University Press - New York - 1960.

• Sociedade Pestalozzi - Conselho médico - pedagógico -
Anamnese -

P.A.B.A.E.E., 2 de Janeiro de 1962.

- 14) Trabalhos de D. Leopoldina. sim (individual)
quadros para composições
- 15) Trabalhos de teatro D. Virgínia. sim (individual)
máscaras e fantoches
- 16) Modelagem - pintura e várias técnicas. D. Arlinda Corina
Luina - sim (individual) Modelagem (não assistiu a aula)
- 17) Fichas individuais. sim
De classe não. (Falta de dados)
- 18) Esquemas relativos a foniatria. sim
- 19) Publicações e impressos recebidos.
 - 1. Educação do Excepcional em Volta Redonda. Prof. Lora Duarte
 - Curso de Atividades Artísticas e Recreativas da Escolinha de Arte do Brasil.
 - Lumário do livro "Teaching the Slow Learner" de Featherstone
 - Seminário sobre técnicas de observação
 - Algumas Técnicas de Observação
 - Atitudes Necessárias para se Observar a Criança
 - Observação e Anedotário
 - Luiz Maria Grossi Lima
 - tempo 5.

Apresentações de trabalhos

- 1) Fichas de leitura - 1ª semana D. Helena Antipoff
"Aceitação social" do livro "Crianças excepcionais e sua Educação Familiar" de Samuel D. Kirk, Merle B. Karni e Minifred D. Kirk (individual)
- 2) Tradução Trabalho em grupo. Société Alfred Binet
da página 73 a 78
La Psychiatrie de L'enfant. 2 capítulos
- 3) Observações individuais. Prof. Jorge Morais - Uema (I)
- 4) Observações de D. Olívia Pereira Escala de trabalho
U. classe de D. Leopoldina Neto
Datas 30.1.62. 6.2.1962. Duas
- 5) Diário da Granjinha. sim
Individual e em grupo
- 6) Trabalho de D. Luísa Bentes. sim (individual)
Exercícios analíticos-sintéticos
Exercícios especiais para disléxicos

- 7) Letras de Educação Sensorial - D. Helena Antipoff
sim (individual)
- 8) Partes para Unidade Visual - D. Helena Antipoff
sim (individual)
- 9) Vassourinha e circunferência de papel, moldes para caixas de liso - D. Helena Antipoff
sim (individual)
- 10) Recortes - dobraduras - D. Renata (sim individual?)
sim individual (mesa, copo, pinguim, peixe, barco)
- 11) Trabalhos manuais - Ana Maria (individual)
a) Tecelagem - sim (tapete)
b) trabalhos de agulha - sim
- 12) Trabalhos de Lã - D. Ivone
sim - jogo de construção - telhas (individual)
- 13) Material de Bandeira - D. Nilza - sim
coquinhas e chocalhos (individual)
outros instrumentos - em grupo

16. Modelagem - pintura - não
17. Estatísticas de casos - Fichas de classe e fichas individuais - sim.
18. Esquema relativo à foniatria - sim
19. Publicações e impressos recolhidos -

J. S. E. R. - 5 de fevereiro de 1962

Marina Miglior Pinto

Grupo - 5 -

Maria das Dores de Souza

Representante

CASSIMIRO, Ana Alice. *Caderneta de aluna do 2º CEDEM*. Janeiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

Quilombolas Imprensa
do ISEB e do Quilombo.

Serão atitudes supere-
sando geralmente as
muitas suposições. Gosto
to em tudo e dançar
mente inigualáveis no
setor educacional,
abrangendo: ordenar
esse orientações etc.
Quilombo sem dirigido.
Não veniu apenas para
superiorização, mas sim
para socialização.

Atas que equilibra
de maior utilidade.

Sendo uma, compo-
mento essencial da auto-
considero todas.

—x—

Atividades e exercícios
práticos de maior utilida-
dade.

a) atividades artísticas
b) Matemática
c) físicas.

—x—

CASTRO, Delfina Soares de. *Caderneta de aluna do 3º CEDEM*. 27 de julho de 1962.
Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e
Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas
Gerais

coar. O seu exemplo deve
servir em nossos cora-
ções e servir de guia
para que o nosso espi-
rito em prol da educa-
ção seja sempre maior.

5. Foi durante o curso
que cheguei a concluir
não da importância de
trabalhos manuais na
educação da criança e
o valor da Terapia
Ocupacional na reabi-
litação dos menos dotados.

Também de grande utili-
dade o contato direto
com as granjeiras.
Além das meninas co-
mo fizemos a educação
de todos os nossos órgãos
sensoriais, além de seu
entozamento com todas
as matérias do currículo
escolar.

Para reconhecermos o
seu valor imaginemos
um grupo de crianças
trancadas em uma
sala de aula, sem liber-
dade, sem possibilidade.

CASTRO, Magda Soares de. *Caderneta de aluna do 3º CEDEM*. 28 de julho de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibitié/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibitié/Minas Gerais.

um pouco de prática em Agricultura, só agora, após este curto convívio com D. Helena Antipoff, aprendi a costar detalhes, como seja: o costar dos parmarinhos, a sinterstria das plantas, etc., etc. Isamento tão conhecido pessoalmente, perdido tanto tempo em minha vida.

1) Atividades e exercícios práticos de maior utilidade.

Em primeiro lugar, coloco os conhecimentos adquiridos

aos Granjinhos. Deixei em meu Grupo, o terreno já preparado para o início do Clube Agrícola. Era pois, necessário, que tivesse alguma experiência sobre Botânica, do passo dizer o seguinte: estou satisfeita.

14- Farei imediatamente em execução os trabalhos sobre atividades artísticas, etc.: *étimog*, *painting*, desenhos com lapis cên, bico de pena em papel úmido, etc., etc. Seus alunos, estão apresentando dotes excepcionais.

DIRETORIA DA SOCIEDADE PESTALOZZI. *Projeto do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte (1933-1934)*. Belo Horizonte/MG. Documento datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

PROJETO DO INSTITUTO PESTALOZZI DE BELO HORIZONTE

Apresentado pela diretoria da Sociedade Pestalozzi ao Sr. Secretário da Educação e Saúde Pública - Dr. Noraldino Lima - em 1933-34.

CAPÍTULO I

Finalidade

A rt. 1º) O Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte destina-se a centralizar, executar e orientar os trabalhos relativos às crianças mentalmente deficientes, domiciliadas no Estado de Minas Gerais.

A rt. 2º) O Instituto Pestalozzi compreende os Departamentos seguintes:

- 1- Consultório Médico-Pedagógico para crianças deficientes;
- 2- Classes especiais para educação e tratamento das crianças deficientes;
- 3- Cursos especiais sobre anormais e diversas formas de deficiências;
- 4- Pesquisas científicas sobre as causas, as formas e o tratamento dos anormais;
- 5- Centro de informações e Estatísticas relativa aos anormais;
- 6- Redação de Revista e Publicações diversas, dedicadas aos assuntos de anormalidade infantil;
- 7- Centro de educação e propaganda eugênica;
- 8- Centro de orientação profissional dos anormais e deficientes;
- 9- Assistência à infância anormal e socialmente abandonada.

Art. 3º) Para a execução do programa anteriormente traçado o Governo poderá entrar em acordo com a Sociedade Pestalozzi e outras instituições públicas e privadas.

CAPÍTULO II

(4) Consultório Médico-Pedagógico

Art. 4º) O Consultório Médico-Pedagógico, atenderá a toda criança suspeita de qualquer deficiência ou perturbação mental, como debilidade e retardamento mental, nervosismo, perturbações de linguagem, da escrita, surdo-mudoz, onurésco, defeitos de caráter social e moral, etc.

Parágrafo único - O Consultório será gratuito para as crianças indigentes sendo que as demais pagarão uma pequena quota que será oportunamente fixada.

Art. 5º) O pessoal do Consultório Médico-Pedagógico constará de médico, psicólogos, educadores e enfermeiras, assistentes de Serviços Social.

Art. 6º) O tratamento do anormais no Consultório Médico-Pedagógico será feito após exame permanentizado do caso, tendo vista determinar sua etiologia e estabelecer o diagnóstico mais exato possível.

Art. 7º) O exame consiste no seguinte:

1- Anamnese junto à pessoa da família da criança, a mãe de preferência, visando o estudo de hereditariedade, do ambiente familiar, ou outro em que cresceu o paciente, com suas condições econômicas, higiênicas, educacionais e culturais e observando passo a passo a evolução corporal e física da criança;

2- Exame somático consiste na exploração ambulatória dos diversos sistemas antomo-fisiológicos, como também na descrição bio-tipológica, seguida de medidas antropométricas;

3- Exames pelos especialistas (oculista, oto-rino-laringologista, neurista, psiquiatra e outros), caso o exame geral acuse tal necessidade;

4- Exames bacteriológicos e análise de urina, fezes, sangue, do metabolismo basal, radioscopia e outros;

(Os exames serão solicitados aos diversos laboratórios dos Serviços de Saúde Pública e Assistência Médica mediante acôrdo com as diversas instituições existentes na Capital do Estado).

5º) O exame psicológico consistirá em várias provas de inteligência geral (Binet Terman) de inteligência social (Porteus) das aptidões diversas, expressas num perfil psicológico (Rossolimo, Vermeulen, Ozeretzki, etc) test de Rorschach, etc.

Esses exames serão tanto mais permenorizados, quando mais necessitar a complexidade do caso.

Art. 8º) Nos casos complexos tanto do ponto de vista bio-tipológico, como o exame ambulatorio, que geralmente para qualquer criança, se estende por duas ou três visitas no mínimo, poderá ser completado pelo exame "clínico" sendo a criança matriculada nas classes anexas ao Instituto, principalmente na classe de observação. A estadia da criança nestas classes poderá prolongar-se por várias semanas ou meses segundo a determinação do Consultório Médico-Pedagógico.

Art. 9º) O diagnóstico e a determinação do tratamento faz-se pelo conjunto do pessoal que examinou a criança em reunião especial no Consultório-Médico-Pedagógico, realizado no mínimo duas vezes por mês.

Art. 10º) O tratamento pode ser efetuado no próprio Instituto ou fora matriculando-se a criança nas classes anexas, como aluno regular da Escola ou em especiais, algumas horas por semana (crianças gatas, com sintomas de nervosismo, com perturbações de caráter social e moral, com defeitos de leitura, escrita, etc.) e também em visitas periódicas, com prazos determinados.

§ 1º) Toda criança examinada e ~~examinada~~ e tratada pelo Instituto Pestalozzi, mesmo não matriculada nas classes, será convidada a comparecer ao Consultório Médico-Pedagógico várias vezes afim de que possam ser observados os efeitos destes tratamentos;

§ 2º) O material de ensino e de tratamento médico será fornecido às crianças pobres pelo Instituto Pestalozzi ou pelas Associações privadas que a isso se propuserem.

Art. 11º) O Consultório Médico-Pedagógico procurará orientar os pais sobre fatos que a ciência psicológica revelou, pondo-se ao par dos métodos modernos da educação e de higiene mental.

Art. 12º) O pessoal do Consultório Médico-Pedagógico fará visitas afim de instruir a população e descobrir crianças necessitadas de tratamento, principalmente nos bairros afastados do Centro.

Nos casos dos pais não poderem apresentar, por motivos serios, as crianças ao Consultório Médico-Pedagógico, este último promoverá visitas aos grupos escolares da periferia, onde poderá atender as crianças deficientes.

CAPÍTULO III

2) Classes anexas para educação e tratamento das crianças deficientes.

Art. 13º) As classes, em número necessário, são destinadas às diversas categorias de crianças mentalmente deficientes, educáveis.

Toda matrícula se fará pela determinação do Consultório Médico-Pedagógico ao qual devem ser previamente dirigidas as crianças, tanto vindas dos grupos escolares, como das famílias ou outras instituições.

1- As crianças de nível intelectual demasiadamente baixo (inferior Q.I. 40, 50) não podem ser matriculadas, sinão por excepção e pela determinação especial

do Consultório Médico-Pedagógico.

2- As classes terão no máximo 20 alunos.

Art. 14º) São as seguintes categorias de classes previstas para o começo do trabalho.

1- Classes para crianças de 7-10 anos, de ambos os sexos, cujo desenvolvimento mental corresponde ao das crianças de idade pro-escolar. O método pedagógico será análogo ao dos jardins de infância, além dos especiais; 2-3) Duas classes para alunos maiores (10-14); diferenciados por sexo. Além dos métodos especiais - nestas classes serão bastante desenvolvidos os trabalhos manuais, capazes de diagnosticar as aspirações e capacidades profissionais, como também de dar início à aprendizagem profissional; jardinagem, diversas formas de tecelagem, cartonagem, marcenaria, sapataria, serviços domésticos. (Os últimos serão especialmente cuidados; 4) Classe para crianças surdas-mudas; 5) Classe para observação de casos complexos, vindos dos grupos ou das famílias, para estadia de algumas semanas, seja para um diagnóstico mais demorado, seja em vista da melhoria possível, com métodos individualizados e tratamento médico apropriado.

Art. 15º) - As classes poderão ser ainda utilizadas, com seu aparelhamento especial, fora do horário escolar, para aulas particulares, às crianças, isoladamente, dadas pelos especialistas aos clientes do Consultório Médico-Pedagógico, mediante entendimento com os professores e uma taxa determinada ad-hoc em benefício do Instituto Pestalozzi.

CAPITULO IV

Pessoal docente das classes especiais

Art. 16º) - As classes especiais, reunidas numa escola, terão por diretora, a regente de uma das classes, devendo esta ter o diploma da Escola de Aperfeiçoamento, e competência na educação dos deficientes.

1- Cada classe terá uma professora, de preferência diplomada pela Escola de Aperfeiçoamento e também especializada em matéria de anormais.

2- Além da professora regente, cada classe terá uma ou duas estagiárias, que serão convidadas para especialização no ensino.

O estágio mínimo será de 6 meses. As estagiárias serão obrigadas a seguir as aulas sobre as matérias do curso especial, tomar parte nos trabalhos do Consultório Médico-Pedagógico e nas outras pesquisas do Instituto Pestalozzi.

Art. 17º - O pessoal médico será o seguinte: Um médico da Inspeção de Higiene Escolar, competente em assuntos de neurriatria e psiquiatria, que visitará diariamente as classes. Colaborando com o Consultório Médico-Pedagógico, procurará agir em harmonia com os demais médicos do Consultório.

Art. 18º - O tratamento médico pedagógico dos alunos, de acordo com o diagnóstico do Consultório Médico-Pedagógico, que se faz na entrada do aluno e será verificado, e aprofundado durante toda a estadia do aluno e será verificado e aprofundado durante toda a estadia do aluno, com as observações seguidas do médico e da professora da classe, será administrado o mais individualmente possível. Os efeitos deste tratamento, como toda a conduta da criança, serão assuntos de estudos sistêmicos da comissão do Consultório Médico-Pedagógico.

1- Os métodos de ensino serão inspirados nos sistemas educativos de Montessori, Decroly, Desocudres, Sante de Sanctis, etc. e nos princípios da escola ativa moderna em geral, que se mostrou apropriada aos deficientes mentais.

2- Para aplicação de tais métodos o Instituto deve dispor de um material didático apropriado, cuidadosamente fabricado.

Os trabalhos manuais devem contar com um aparelhamento regular para jardinagem, serviços domésticos, marcenaria, cartonagem, trabalhos de vimo, tecelagem.

CAPITULO V

(3) Cursos para especialização em educação dos anormais, retardados e tratamento das deficiências e perturbações mentais.

Art. 19º - Preocupado em auxiliar a educação e o tratamento das crianças anormais, do ponto de vista da inteligência ou do caráter, o Instituto Pestalozzi organizará cursos para o preparo do pessoal docente e educacional, das diversas instituições que cuidam de tais crianças.

1- Estas Instituições são:

Classes especiais para retardados dos grupos escolares públicos, do Belo Horizonte e do interior do Estado.

Abrijo de Menores, para crianças socialmente abandonadas, e cujo contingente compreende uma porcentagem elevada de crianças anormais, possuidoras de defeitos e perturbações mentais divergas.

* Escolas de Preservação, para menores socialmente abandonados.

Escola de Reforma, para menores delinquentes e em perigo moral.

Orfanatos, que freqüentemente cuidam das crianças deficientes.

Pessoas isoladas, parentes de crianças anormais ou outras, que, por um motivo ou outro, terão vantagem de conhecer o assunto.

Art. 20º - O curso terá por fim dar uma orientação teórica e prática sobre o problema dos anormais, estudando as causas e as formas das diversas anomalias e perturbações mentais, como também por ao par dos métodos da "despistage" e do tratamento.

1- O programa do curso será de seis meses no mínimo, matriculando-se o aluno depois de uma exame vestibular ad hoc, ou sob a apresentação de um diploma de escola superior, secundária ou normal.

2- O preparo especial que os alunos receberão no curso do Instituto Pestalozzi, sendo de grande utilidade para as instituições de ensino dos anormais, delinquentes e crianças em perigo moral, é natural que tais instituições terão vantagem de ter, entre seu pessoal pedagógico, educadores diplomados pelo Instituto.

CAPITULO VI

Programa do curso especial para ensino e tratamento dos deficientes

Art. 21º - O programa do curso especial compreende:

1- Estado da hereditariedade física e mental.

2- Anatomia, fisiologia e patologia do sistema nervoso.

3- Desenvolvimento corporal da criança. Leis do crescimento. Bio-tipologia. Anomalias e distrofias.

4- Psicologia da criança.

5- Psicopatologia da idade infantil.

6- Estudo dos casos especiais e a psicoterapia.

7- Proteção à infância. Higiene mental.

8- Orientação profissional dos deficientes.

9- Metodologia do ensino especial (retardados, nervosos, surdos-mudos, com perturbações da linguagem, leitura, escrita; com defeitos de caráter social e moral.)

10- Trabalhos manuais, desenho, ginástica rítmica, canto.

Art. 22º - As matérias serão ensinadas pelos especialistas, podendo as aulas ser dadas na Escola de Medicina, no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento, no Instituto Raul Soares, como também nos diversos serviços do Instituto Pestalozzi, no Abrijo de Menores, nas Classes Especiais dos Grupos Escolares, nas Escolas de Preservação e reforma, mediante acôrdo com estas Instituições.

CAPITULO VII

Estadía do corpo docente para diversos ramos de Educação Especial.

Art. 23º - Como complemento ao Curso Geral do Instituto Pestalozzi, os alunos poderão ficar no Instituto, em qualidade de estagiários, para se especiali-

Instituições particulares e de ensino especial. *

zarem mais em determinados serviços, como: o ensino dos retardados em classes Especiais dos grupos escolares; serviço social junto às em perigo moral; educação das crianças nervosas e delinquentes; ensino dos surdos-mudos; tratamento dos defeitos da língua com leitura, escrita, etc.

Parágrafo único- A duração do estágio, depois do candidato ter mostrado uma certa capacidade para o trabalho, será de 3 meses, no mínimo, perfazendo, assim num ano letivo, o curso teórico e o estágio mínimos.

CAPÍTULO VIII

Pesquisas relativas às causas, formas e tratamento dos anormais

Art. 24º) Sendo a psicopatologia infantil ainda pouco estudada e os métodos de tratamento insuficientemente verificados e certos, o Instituto Pestalozzi promoverá e realizará pesquisas próprias no domínio médico pedagógico do problema dos anormais.

1- O material do Consultório Médico-Pedagógico, como da "clínica" (esta realizada nas classes anexas ao Instituto), oferece documentos abundantes e preciosos para tais estudos. O Instituto poderá ainda estender o seu campo de pesquisas às instituições para crianças excepcionais, tais como são as classes especiais dos Grupos, escolas de reforma, orfanatos, etc., desde que estas pesquisas sejam feitas com espírito científico, não prejudicando à criança, não perturbando a ordem e o trabalho das ditas instituições e sendo o Instituto autorizado para tais pesquisas, pelas autoridades competentes.

2- O sigilo profissional, nestes assuntos, será respeitado como em qualquer assunto médico.

CAPÍTULO IX

Centro de informações e de estatísticas relativas aos anormais.

Art. 25º) O Instituto terá uma biblioteca selecionada das melhores obras e revista clássicas e recentes relativas aos assuntos dos anormais, podendo servir-se dela todas as pessoas interessadas.

Art. 26º) O Instituto procurará reunir a documentação sobre a anormalidade infantil, sua frequência e distribuição não só em Belo Horizonte, mas também no interior do Brasil, comparando com os dados dos outros países.

CAPÍTULO X

Redação da revista consagrada aos assuntos de anormalidade infantil e outras publicações

Art. 27º) Com o fim de irradiar os conhecimentos sobre os anormais e informar o público sobre as questões de educação, tratamento higiene mental, o Instituto Pestalozzi, publicará semestralmente o seu boletim. O boletim publicará obras originais, resultados dos seus próprios trabalhos, como também procurará informar sobre os resultados recentes feitos alhures.

CAPÍTULO XI

Centro de propaganda eugénica.

Parágrafo único: Além do propaganda que fará o Instituto por intermédio do boletim, pelas conferências feitas no Instituto ou em visitas aos bairros afastados, pelos membros do Consultório Médico-Pedagógico ou outras pessoas, convidadas para esse fim, o Instituto Pestalozzi cuidará desta parte importante do seu trabalho em prol de uma raça sadia, ventilando sobre os meios de prevenir a anormalidade.

DO REGIME DE VIDA, DE ESTUDOS, DURAÇÃO E HORÁRIO DE CURSO. (s/a, s/d). Documento Inédito datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso

Início do Curso - no dia 10 de janeiro, sendo instalado oficialmente pelo Representante do Sr. Secretário de Educação, Professor Antônio Augusto Melo Cunha na data de 13 de mesmo.

A duração do Curso - 30 dias, terminando em 9 de fevereiro com o Encerramento oficial presidido pelo Sr. Secretário de Educação em Belo Horizonte, onde, e também foi organizada e já franqueada ao público na véspera uma sugestiva Exposição de Trabalhos teóricos e práticos realizados pelo corpo discente e docente.

Local do Curso - Na Fazenda do Rosário, Distrito de Ibiretê, Município de Beatinópolis, no Instituto Superior de Educação Rural, distante 26 Km de Belo Horizonte.

Foram ocupadas todas as salas, bem como dormitórios, instalações, refeitórios do internato e amplo auditório do ISER, transformado em recinto para atividades artísticas: música, canto, trabalhos manuais, ginástica, etc.

As aulas teóricas foram ministradas no saguão coberto e semi-vedado lateralmente, visto não dispôr o prédio de salões de dimensões suficientemente grandes para conter simultaneamente o total de alunos-professores.

Infelizmente, não apresentou todos os requisitos para satisfazer as exigências de um bom local escolar, ao contrário, confessamos que houve inúmeros senões tanto de lado da iluminação, como da acústica e do necessário silêncio externo. Coincidiu o curso com duas condições bastante perturbadoras:

- a) o conserto do telhado do prédio em toda a sua extensão e substituição por novo tipo de telhas ocasionando destarte não somente ruídos ensurdecedores poeiras, presença de numerosos operários, etc., como ainda passageiro dentro do prédio.
- b) Gêses aguaceiros, provenientes de intensas chuvas próprias da estação, em Minas Gerais, prejudicaram bastante a realização das atividades ao ar livre tais como trabalhos agrícolas nas "Granjinhas escolares", aulas-passeios de Ciências naturais, visitas mais frequentes ao internato de excepcionais da Sociedade Pestalozzi e algumas excursões de caráter social e didático, fora da Fazenda do Rosário.

Contudo o interesse despertado pelo Curso e seus ensinamentos, parece, compensarem os mencionados defeitos.

A beleza natural da paisagem rosariana, famosa pelos seus coqueiros, e verdes gramados bem como um excelente passeio testemunhado pela quase totalidade de alunos-professores em suas "cadernetas individuais nas quais, a pedido da direção comentavam os pros e os contra do Curso, também contribuíram para que os trinta dias fossem considerados de muito proveito, na vida profissional e social de educadores de excepcionais.

Uma queixa mais ou menos generalizada referiu-se à intensidade demasiada do curso e a falta de recreações como de saídas livres para Belo Horizonte, etc.

Realmente, os Cursos da Fazenda de Resário quer da férria, quer de ano letivo caracterizam-se por um regime intensivo de trabalho, tanto do horário diário, como no da semana. São residentes os alunos e a maioria do corpo docente e auxiliar também fica hospedada no mesmo internato. Os estudos são variados: as aulas teóricas e "sentadas", alterna com atividades práticas nas classes de demonstração, nas oficinas, nas "granjinhas", ao ar livre, etc. Ficam reservadas horas para leitura e estudo individual ou em grupos, havendo também horário livre...

Estando o Instituto na zona rural e sem meios suficientes de recreação, também faltavam meios de transporte para conduzir os alunos à cidade, à noite - depois dos trabalhos do dia. Certamente a falta de um veículo especial para isso, contribuiu para certa monotonia a qual não estão acostumados os professores-alunos de zonas urbanas. Esta falta de transporte também limitou as visitas e passeios dentro da própria Fazenda.

Seguem os mapas de aulas e atividades:

HORÁRIO da 1a. Semana - mês de janeiro de 1962 -

HORA	4a Feira 10	5a Feira 11	6a Feira 12	Sábado 13	Domingo
6,45 h	C A F E				
7 às 8h	Apresentação do Curso Visita à Granja	A- Granjinha B- Trabalhos Manuais	A- Trabalhos B- Granjinha	A- Granjinha B- Trabalhos Manuais	
8 às 9h	Divisão de Grupos	Prof. Jorge Morais	Heloisa Marinho	Prof. Jorge Morais	
9 às 10 h	A- Observação	A- Observação B- "	Heloisa Marinho	Prof. Jorge Morais	
10 às 11 h	Glória Ikuta	Registro das Observações	A- Leopoldina B- Ivone	Prof. Jorge Morais	
11 às 13 h	A L M O Ç O				
13 às 13,30 h	B I B L I O T E C A e L O J A etc.				
13,30 às 15 h	Dr Hélio Alkimim	A- Heloisa Marinho B- idem		Dr. Hélio Alkimim	
15 h	L A N C H E				
15,20 às 16,10	Nilsa Tartuce B- Leitura	A- Glória Ikuta B- Nilsa T.	A- Nilsa Tartuce B- Glória Ikuta	A- Glória B- Ikuta B- Nilsa T.	
16,20 às 17,10 h	A- Leitura B- Nilsa T.	A- Nilsa T. B- Glória Ik.	A- Glória Ik. B- Nilsa T.	A- Nilsa T. B- Glória Ik.	
17,20 às 18,10 h	Estudo e Banho				
18,45 h	J A N T A R				
19 horas	R E C R E A Ç Ã O				

	2a. Feira 15	3a. Feira 16	4a. Feira 17
6,45 h	C A F E		
7 às 7,50	A-Granjinha B-Trab.Man.	A-Trab.Man. B-Granjinha	A-Granjinha B-Trab.Man.
8 às 8,50 h	Heloisa Marinho	Prof.Jorge Morais	Prof.Jorge Morais
9 às 9,50 h	Observação Estudo	Prof.Jorge	Prof.Jorge
9,50 às 10,40 h	Observação Estudo	Ivone	Prof.Jorge
11 às 13 h	A L M O Ç O e R E P O U S O		
13 às 13,30 h	B I B L I O T E C A , L O J A , e t o .		
13,40 às 15h	Estudo	Heloisa Marinho	Heloisa Marinho
15 h	L A N C H E		
15,20 às 16,10 h	Lúcia Bentes	Lúcia Bentes	Dr.Hélio A.
16,20 às 17,10 h	Hilca T.	Estudo	Estudo
17,20 às 18,10 h	Estudo Banho	Banho Estudo	Banho Estudo
6,45 h	5a. Feira 18 C A F E	6a. Feira 19	Sábado 20
7 às 7,50 h	A-Trab.Man. B-Granjinha	A-Granjinha B-Trab.Man.	A-Trab.Man. B-Granjinha
8 às 8,50 h	Prof.Jorge	Ivone	Hilca T.
9,às 9,50 h	Prof.Jorge	Hilca T.	Lúcia Bentes
9,50 às 10,40 h	Prof.Jorge	Heloisa Marinho	Lúcia Bentes
11 às 13 h	A L M O Ç O e R E P O U S O		
13 às 13,30 h	B I B L I O T E C A , L O J A , e t o .		
13,40 às 15 h	Lúcia Bentes	Lúcia Bentes	Lúcia Bentes
15 h	L A N C H E		
15,20 às 16,10 h	Hilca T.	A-Ivone B-Ana Lúcia	Dr.Hélio
16,20 às 18,10	Estudo		
18, h	J A N T A R		

3a. Semana - mês Janeiro - 1962

TERÇA	5a. Feira	3a. Feira	4a. Feira
6,45 h	C A F E		
7 às	H. Antipoff	A-Ivone B-Cranjinha	A-Cranjinha B-Ivone
7,45			
8 às	H. Antipoff	A-Ivone	A-Lúcia Bentes
8,30	Ivone	B-Livro	B-Banho
9 às		A-Banho	A-livro
9,30		B-Ivone	B-Lúcia Bentes
9,50 às	A-Lúcia Bentes	Virginia	Virginia
10,40	B-Ivone		
11 às	A L M O Ç O e R E P O U S O		
13 h			
13 às	B I B L I O T E C A , L O J A , etc.		
13,30 h			
13,30	Lúcia Bentes	Lúcia Bentes	Dr. Nêlio
às 15 h			
15 h	L A N C H E		
15,20 às	Jorge	Rua Lúcia	Prof. Jorge
16,20			
16,20 às	A-Ivone	Virginia	Virginia
17,10 h	B- "		
17,10 às	L I V R E		
18,15 h			
6,45	5a. Feira	6a. Feira	Sábado
"	C A F E		
7 às	A-Trab. Man-	A-H. Antipoff	Vicente
7,50	B-H. Antipoff	B-Trab. Man.	
8 às	Lúcia Bentes	Olívia	Olívia
8,50 h			
9 às	Banho	Virginia	Virginia
9,50 h			
9,50 às	Lúcia Bentes	Virginia	N. Tartuci
10,40 h			
11 às	A L M O Ç O e R E P O U S O		
13 h			
13 às	B I B L I O T E C A , L O J A , etc.		
13,30 h			
13,30 às	Leopoldina	Observação	Virginia
15 h	Neto.	Pestalossi	
15 horas	L A N C H E		
15,20 às	N. Tartuci	Virginia	
16,10 h			
16,20 às	N. Tartuci		
17,10 h			
17,10 às	L I V R E		

4a. Semana - Mês: Janeiro/fevereiro - 1962

HORA	2a. Feira, 29	3a. Feira, 30	4a. Feira, 31
6,45 h	C A F E		
7 às 7,50 h	A-H. Antipoff B-Trab. Man.	A-Granjinha B-H. Antipoff	A-Granjinha B-H. Tartucci
8 às 8,50 h	Olívia	Olívia	Olívia
9 às 9,50 h	A-Banho, Obs. B-Juracy	A. B-Observação	A-Virginia B-Obs. Banho
9,50 às 10,40 h	Dr. Fernando	A-Observação B-Virginia	A-Observação B-Virginia
11 às 13 h	A L M O Ç O e R E P O U S O		
13 às 13,30 h	B I B L I O T E C A , L O J A , e t c .		
13,30 às 15 h.	A-H. Tartucci B-Virginia		A-Virginia B-Leopoldina
15 horas	L A N C H E		
15,20 às 16,10 h	Prof. Jorge	Leopoldina	Dra. Betti
16,20 às 17,10	A-Juracy B-Ivone	Virginia	Virginia
	5a. Feira	6a. Feira	Sábado
7,25 h 7,50 h	A-H. Tartucci B-Granjinha	Dr. Betti B- "	A-Granjinha B-H. Tartucci
8 às 8,50 h	Dra. Betti		
9 às 9,50 h	A-Observação B-Banho, Est.	Virginia	Virginia
9,50 às 10,40 h	A-Virginia B-Observação	Virginia	
11 às 13 h.	A L M O Ç O , e R E P O U S O		
13 às 13,30 h	B I B L I O T E C A , L O J A , e t c .		
13,30 às 15 h.	Dra. Betti		Arlinda C. Lima.
15 horas	L A N C H E		
15,20 às 16,10 h	Virginia	Leopoldina	Arlinda
16,20 às 17,10 h			Arlinda
17,10 às 18,10 h			Arlinda

3a. Semana - mês de fevereiro - 1962

HORAS	2a. Feira, 5	3a. Feira, 6	4a. Feira, 7 - 5a. Feira, 8 - 6a. Feira, 9 - Sáb. 10
6,45 h	C A F E		
7, às 7,45 h	H. Antipoff	H. Antipoff	H. Tartucci
8 às 8,50 h	Olívia	H. Antipoff	Iacília Alvin
9 às 9,50 h	Olívia	Olívia	
9,50 às 10,40 h	H. Antipoff	Olívia	Dr. Clóvis Dr. Alvinia
11 às 13 h	ALMOÇO e REPOUSO		
13 às 13,30 h	BIBLIOTECA , LOJA etc.		
13,30 às 15 h	Arlinda		D. Sílvia Machado Dra. Aspásia Dr. Hélio
15 horas	L A N C H E		
15,20 às 16,10 h	Arlinda	H. Antipoff	Dr. Hélio A.
16,20 às 17,10	Arlinda		
17,20 às 18,10 h	Arlinda		Dra. Ercel



DUARTE, Cora. *A Educação do Excepcional em Volta Redonda*. Documento Inédito datilografado. Volta Redonda/Rio de Janeiro (sem data). Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

A EDUCAÇÃO DO EXCEPCIONAL EM VOLTA REDONDA

Professora Cora Duarte

(Da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), convidada a participar do Encontro manda sua opinião).

Felizmente, a Obra Pestalózziana está bem difundida no Brasil, e já não se torna difícil tratar-se em público sobre qualquer assunto com relação aos excepcionais.

De certo que, se eu tivesse dito: "assuntos relativos aos anormais meus ouvidos sentiriam um "mal estar" ouvindo uma expressão desagradável. Atonamos a impressão, dando um novo qualificativo àquêles que, por motivo, fogem à norma comum de entender e de agir. Assim chamaremos "excepcionais", aquelas crianças, adolescentes e pessoas de maior idade, que se desviam acentuadamente para mais ou para menos - na norma comum, em relação a uma ou várias características mentais, físicas, morais ou sociais.

Nesta palestra, restringiremos nossos comentários a criança, com desvio para menos.

Não podemos deixar de dizer, entretanto, que os excepcionais com desvio para cima - os super-normais - necessitam de cuidados e Educação especializados tanto ou mais do que os nossos inofensivos excepcionais.

Dêsse grupo, de super-normais, é que saem os líderes e aí da humanidade se eles não receberam uma formação adequada, se não estão preparados para a aventura a que se lançam.

Agora, um pouco da história do movimento Pestalózziano do Brasil.

Manda a justiça que citemos o papel de D. Helena Antipoff, pioneira da Obra em nossa terra, a partir de 1934, com a criação do "Instituto Pestalozzi", em Belo Horizonte.

A princípio, como acontece a toda obra de mérito, esta não alcançou a desejada compreensão da parte dos interessados. Para constituir o "Instituto Pestalozzi", D. Helena obteve do Governo de Minas professoras especializadas, com um curso de aperfeiçoamento, aptas a se integrarem no movimento que se iniciava, e essas professoras recebiam diretamente da mestra ilustre a formação e orientação necessárias ao manejo do novo material humano, até então desconhecidos.

Como primeiros alunos da nova escola, D. Helena recrutou 40 meninos internados no Abrigo de menores de Belo Horizonte. Portanto - crianças e adolescentes abandonados, viciados, desadaptados, sociais, revoltados, atrasados e retardados.

O movimento despertou a consciência de determinados pais, que compreenderam a necessidade e o dever de cuidar do filho excepcional.

Entretanto - não sei por que motivos - deixaram de colocar a criança no "Instituto Pestalozzi". Levavam-na ao Rio, a São Paulo, a psiquiatras, mas destas recebiam a orientação seguinte: "Em Belo Horizonte há uma escola nos moldes daquela de que seu filho precisa".

É que os autênticos estudiosos, interessados no angustioso problema, acompanhavam, apreciavam e prestigiavam a obra de D. Helena Antipoff, atribuindo-lhe o verdadeiro mérito de que estava revestida.

Com isto, esclareceu-se a questão. Os espíritos se iluminaram e, em minha própria classe, matriculou-se o sobrinho do Ilustre Governador do nosso Estado, na ocasião.

Esse menino - já de uns 13 anos - era levado à escola por um outro, de cor escura, retardado também, mas sensato, que se orientava, que podia e servir de companhia ao sobrinho do Governador, e recebia aulas ao lado do privilegiado social, sem nenhum preconceito, nem d'êlo, nem de seus pais.

Começando em Belo Horizonte, restrito a uma modesta casa, que foi amparada com acréscimos inestéticos (só agora o "Instituto Pestalozzi", de Belo Horizonte está construindo sua sede própria), a Obra Pestalozziana abrange atualmente 30 centros, disseminados pelos 4 cantos do Brasil.

Um livro de publicação recente - "Crianças excepcionais e sua educação familiar" traz um apêndice, a relação de todos os estabelecimentos brasileiros de ensino e recuperação de crianças excepcionais. Com bastante emoção lemos, na referida lista - "Lar Pestalozzi" - APAE - Volta Redonda, Estado do Rio.

A nossa pequenina casa relacionada entre os demais Centros Pestalozzianos do Brasil! Aliás, não só por isto nos devemos ufanar. Em maio próximo, estaremos completando o nosso 4º ano de existência, nesta cidade do Aço, e dentro em breve, deixaremos a pequenina casa onde iniciamos nossas experiências em Volta Redonda, para nos instalarmos na sede definitiva, própria e apropriada, mandada construir pela Companhia Siderúrgica Nacional.

E estamos, precisamente, nos lembrando das palavras do nosso Bispo, D. Angelo, em nossa recente missa de ação de graças: "A Companhia Siderúrgica não se descuida, mas se desvota em se tratando da educação, em todos os seus setores. Aliás, a função da APAE e, conseqüentemente, do "Lar Pestalozzi", aqui em Volta Redonda, deve-se a um dos ilustres membros da Diretoria da Siderúrgica, o qual soube compreender e atender as angústias e os apêlos de algumas famílias, que almejavam ter aqui escola especializada para seus filhos.

Convém esclarecer: Em abril de 1956, por interferência do Dr. Paulo Mendes e o auxílio de 2 senhoras amigas da APAE do Rio, fundou-se em Volta Redonda a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Abreviatura - APAE.

A atual Diretoria desta entidade, um pouco modificada da primitiva, está assim constituída:

Presidente - Dr. Pedro Jaimevich; 1º Vice Presidente - D. Aurelina Festa; 2º Vice-Presidente - Sr. Antônio Luiz Moreira; Tesoureiro - Sr. Afrânio Bastos; e Secretário, Sr. Jais de C. Braga.

A APAE é uma associação que se propõe os mesmos objetivos das Sociedades Pestalozzi: interessar-se pelos excepcionais. Assim terá que obter estatísticas, ou pelo menos, otimizar os casos de excepcionais existentes na localidade organizar cursos de orientação- psico-pedagógica, consultório médico-pedagógico para atender a criança e orientar a família; cursos de orientação destinados aos professores; fundação de oficinas para terapia ocupacional, publicações, para a divulgação da Obra; trabalhar para esclarecer a sociedade o problema de excepcionais; fundar bibliotecas com literatura especializada, fundar escolas, etc. Muitos destes itens têm sido seguidos pela APAE de Volta Redonda, que têm promovido cursos, palestras, "mesas redondas", e irradiações na Emissora local, e responsável pela escola, que é o "Lar Pestalozzi".

Dêsde 19 de maio de 1956, estamos na cidade, com uma escola montada, mas que se esforça por não decepcionar os que nela confiam.

Tomos o prazer de divulgar, nestas notas, o termo de visita deixado em nossa casa por uma distinta e competente Mestre alemã, mas atualmente exercendo sua especialidade em S- Paulo, D. Ursula Poll: "Rareman j'ai visité une maison d'enfant efficace, tant bonne comme le "Lar Pestalozzi" de Volta Redonda. Parabens;"

Nossa escola será, mesmo eficaz? - Como se expressou D. Ursula [D] que nos parou, aliás, muito leal e sincera, incapaz de linzongear.

Em que consiste uma escola eficiente? Qual a escola eficiente? Naturalmente, aquela que preenche as suas finalidades. E a finalidade da nossa escola é a recuperação de crianças que, de modo, permaneceriam segregadas da sociedade, constituindo-se angustioso problema para a família, indiferente à vida, perdendo, talvez capacidades em potência, que a escola pode fazer, desabrochar e cultivar. Em uma escola comum, ficariam para sempre esquecidas, postas à margem pois a escola comum visa a educação e instrução daqueles que podem ir paralelamente, em grupos maiores, em classes, com um só tipo de ensino.

Mas, a solidariedade humana, os cristãos nos constroem a atender também àqueles que se desenvolvem com mais dificuldades. Deve haver escolas diferentes, com métodos especiais, material adequado e abundante, pessoal treinado, a fim de que os excepcionais tenham o seu quinhão na partilha da educação e sejam recuperados, tanto quanto possível.

É para isto que existe o "Lar Pestalozzi" de Volta Redonda.

A característica de nossa escola é evidenciada pela sua própria denominação - Lar.

A criança deve-se sentir na Escola como em sua própria casa. Deve sentir-se à vontade. O ambiente tem uma enorme influência sobre os excepcionais.

Assim o ambiente deve ser preparado para agir em sentido positivo, na educação da criança.

Em lugar de chegarem à escola, tomarem seus lugares em carteiras, para seguir o currículo escolar, nossas crianças devem primeiro, trocar os uniformes oportunamente, para adquirirem hábitos que não tem - de abotoar e desabotoar a roupa, passar o cordão nos sapatos, ou atacar a fivela, conhecer o avesso e o direito das peças de roupa, colocar os uniformes nos cabides, o calçado na sapateira, etc, etc.

De forma que o trabalho se inicia com a chegada da criança à escola pela manhã. A criança age e a professora assiste e auxilia, se a dificuldade é maior. A seguir, encontram eles um tempo livre, em que, enquanto alguns são atendidos pelo físió-terapeuta, recebendo exercícios para a sua recuperação física, outros se dispõem a brincar, em brinquedos adequados à necessidade de desenvolvimento de cada um. Balanços, escorregas, escadas, saltos, para os tímidos ou inibidos; boliches, para o exercício de vista e dos músculos do braço; quebra-cabeça, encaixes, para educar a atenção; fios de contas e tubos, para atenção e controle motor; "prisão de pregos" ou leme, para os que têm necessidade de movimentos da esquerda para a direita, etc, etc. São todos jogos corretivos. Entre os últimos por exemplos, "prisão de pregos", leme, tocar corda, etc, obrigando a criança ao movimento da esquerda para a direita, servem às crianças que têm a falha da Inversão. Em lugar de fazerem a letra C, um semi-círculo para a esquerda, fazem-na com a convexidade para a direita. Inverterem a letra n por u o algarismo 9, etc.

São dificuldades que eles têm, independente da vontade, mas por efeito de um processo psico-motor, que se corrige por meio de exercícios e jogos apropriados. Tudo isto pode parecer, até pueril. Mas a professora de excepcionais condiciona o seu trabalho de um modo mais funcional, digamos. Ela visa a contribuição que determinado treino presta à criança para desenvolver bons hábitos de trabalho e destreza. Pensa no que possa fazer a criança viver mais facilmente com sua família. Que poderá fazer ela para que determinada criança, do tipo agressivo, ou sádico possa viver bem com os colegas, com as outras pessoas? Para aquisição de hábitos corretivos nós nos valemos não somente de jogos ocasionais, como de um trabalho mais sistematizado, no decorrer das aulas, que as crianças do "Lar" recebem ao horário de 9 às 11 e de 14 às 16 - pois o nosso regime é de semi-internato. Entre os dois horários de trabalhos mais sistemagizados, as crianças têm almoço, recreio e repouso.

Por meio de exercícios audio-visuais, táteis e motores, bem variados e atraentes, tentamos experiências de leitura e escrita, números e cálculos, para àqueles que o suportam. Enquanto outros vão adquirindo contato com a realidade, aprendendo a olhar, observar, a saber seu próprio nome, de seus pais, dos colegas da rua em que mora.

Apresentando a distinguir animais pelo nome, pelo trabalho e concursos que prestam pelo perigo que oferecem. A conhecer os vegetais. O que concerne à alimentação, a cores, a profissões, etc. Tudo em ambiente natural. Recobam o leite, recolhem e guarda o pão, batem manteiga, auxiliam a fazer doces, a confeitar bôlos. Um dia por semana as meninas devem fazer uma faxina na casa e os meninos limpam e engraxam os sapatos.

Tomam parte no arranjo das mesas para o almoço e o lanche. (É bom lembrar que, em lares normais é muito comum ouvir-se meninas de 7, 8 e 9 anos apelar para a mãe em tudo: "Mãe está faltando um prato para mim. Mãe, meu garfo não está aqui! Mãe, a cadeira para mim! Não será útil para o excepcional e sua família que ele se encarregue dessas pequeninas tarefas, deixando a Mãe para obras mais importantes?) Depois da refeição é sempre uma das crianças que distribue a sobremesa. Ficam distinguindo bem os colegas, observam os pratos, que são diferentes; adquirem uma certa atitude de cortesia e aprendem a se conterem, a se "temperar", quando devem passar ao colega uma fatia de doce que eles mesmos estão ávidos por saborear...

A música é para as nossas crianças um remédio. É o tratamento dos excitáveis, dos agressivos por meio do que se chama meloterapia.

Temos o rádio, a eletrola, o canto, as audições musicais levadas à escola, por exemplo, pelo Sr. Waldir Albuquerque, amigo compreensivo das crianças (convém abrir um exparêntesis para dizer que a nossa discoteca está em organização com músicas, clássicas, que as crianças sabem apreciar, músicas folclóricas, nossas e de outros países, histórias, canções, boleros, etc, e que aguardamos um piano, o que vem abrir novas perspectivas ao tratamento pela música, ao treino vocacional a princípios de aprendizagem musical.

O trabalho manual é imprescindível para nossas crianças. Enquanto esperamos por uma oficina de terapia ocupacional, as meninas exercitam-se em trabalhos de agulha, e gostamos de dizer que para a festa de encerramento letivo, no ano passado, as meninas vestiram botinas saias bordadas em vagonite, por elas mesmas.

Este trabalho, além do encanto próprio - desenhos originais, combinação de cores, etc., exerce uma função terapêutica sobre as meninas - absorvem o interesse, a atenção, empolga-as a ponto de suavizar até os temperamentos agressivos! Foi o que a experiência nos demonstrou.

Aos meninos, vamos dando tarefas de lixar madeira, pintar vasos e latas para plantas, vão se familiarizando com o serrrote, o martelo e o prego, em pequenos trabalhos de concerto, em que participam, auxiliando a professora. Pela manhã ou à tarde, dependendo das condições do tempo, fazer jardinagem, regando as plantas, acompanhando o plantio, o que se torna uma atividade bem interessante.

Coube dizer que, a princípio, pareceu-nos impossível ter qualquer plantinha nos canteiros. As crianças não se interessavam pelas plantas e não se incomodavam de pisar nos canteiros, destruindo as plantinhas. Hoje, felizmente, a mentalidade é outra.

Orgulhamos-nos do gramado à frente da casa, sendo que as nossas crianças não consentem que as outras pisem ou estraguem a grama. Aprenderam a apreciar o jardim, porque ajudam a plantar, acompanham o desenvolvimento da plantinha, regam.

Já saborearam as bananas, plantadas e colhidas em nosso quintal; o frescor do maracujá, sabem como o café se veste de flores perfumadas e se reveste de preciosos rubis, e enfeitam as jarras com as espigas de trigo que eles sequearam e colheram.

A pintura é uma outra atividade, apreciada e preciosa. Exercita a destreza manual e desperta o interesse da criança, que tem sob suas mãos um grão de colorido, para espalhar no papel, à vontade. Como os dedos, com o punho, o cotovelo vão trabalhando o grão. Desmanham depois de feito a pintura e a refazem quantas vezes quiserem. Afinal, quando se cansam, ou quando a professora quer aproveitar os traços, terminam a lâmina. Uma variante desta pintura, acrescentando-lhe manchas feitas a brocha, deram um desenho tão interessante, que o Sr. Zaki (da casa Mineira, de Barra Mansa) levou o modelo para uma fábrica de S. Paulo, aproveitaram a estamperia, que deu um lindo tecido, em cetim de algodão. Temos as amostras da fazenda e a Fábrica vai mandar Cr\$2.000,00, por 4 lâminas da estamperia. Logo que nos chegue a importância, pensamos em abrir cadernetas no Banco, para os 4 alunos com templados.

Um passeio a um lugar aprazível da cidade, duas vezes por semana, o cinema, em casa - temos uma boa máquina sonora - a comemoração das datas cívicas, das solenidades religiosas, dos aniversários das crianças, e "Dia da Mamãe" e "Dia do Papai", tudo é aproveitado, motivando uma situação bem habitual para os ensinamentos de que precisam.

Nossa orientação é católica.

As crianças cujos pais não se opõem, ensinamos a religião, preparamos para a Ia. Comunhão, e inculcamos práticas piedosas, fazendo com que os princípios cristãos se instalem, desde logo, no entendimento e no coração de nossas crianças. Na longa carreira de magistério, só tenho encontrado ótimos resultados com a formação religiosa que damos aos alunos.

É sabido que a professora deve ter um treino especial, uma espécie de vocação especializada para lidar com os excepcionais.

Essas vocações não são tão fáceis de aparecer.

No primeiro ano, quando nos estabelecemos, aqui, eramos apenas duas, sendo que a minha companheira nenhuma prática tinha de ensino.

Nos 2 anos seguintes não se contando a colaboração de Yolanda Barbosa, professora de Belo Horizonte, especializada e perfeitamente integrada à Obra Pestalozziana, 3 professoras passaram por nossa casa, possuindo as três as características exigidas a uma boa professora de excepcionais: paciência, bondade, energia, disposição para estudar e compreender os problemas das crianças, iniciativa, habilidades, facilidade de adaptação a aos métodos a serem empregados, etc. Mas não continuaram. Casaram-se... e o casamento corta a vocação...

Atualmente estamos com novas professoras que revelam qualidade e habilidades tais como as primeiras. As professoras são mantidas, geralmente, pela APAE, mas no ano passado, e no presente, a Prefeitura de Volta Redonda nos cedeu uma professora municipal e o Estado um contrato para outra. Gostamos que a professora permaneça na Escola durante o dia todo, trabalhando, pois, nos dois horários. Assim pode melhor conhecer o aluno e acompanhá-lo em todos os passos. E, se ela tem vocação, presta seus serviços com admirável dedicação, e quase que desinteressadamente. Reconhecemos que os salários que percebem são inferiores ao merecimento. A compensação vem às professoras pela consideração que recebem da Diretoria da APAE, pela amizade das mães dos alunos, e pelo mesmo fato de lidarem com as crianças, acompanhando os resultados que, se, lentos, são, pelo menos confortáveis. Sabem elas que estão praticando uma boa obra e isto as conforta e é um acréscimo transcendente ao pagamento material.

É verdade que as professoras têm sido bastante auxiliadas pelas Voluntárias, organização idealizada por D. Golda Jaimovich, o que consiste em que senhoras de nossa sociedade cooperem de um ou de outro modo com as professoras do "Lar". Os encontros terão idéia do que seja essa cooperação quando souberem que a idealizadora do voluntariado foi a mesma que promoveu o Bazar de Natal, em benefício do "Lar Pestalozzi", outro arrôjo, que apresentou excelentes resultados, mas que lhe deu naturalmente, imenso trabalho e não menores preocupações; que uma das voluntárias tomou a si a pesada tarefa de dar 2 aulas semanais às surdinhas, nossas alunas, por mais de um ano! E que outra voluntária uma das mais assíduas era D. Lourdes Falcão a qual esteve com as nossas crianças 24 horas antes de seu trágico desaparecimento.

A parte pedagógica, que nos compete, tem o seu sôcio na assistência médica, entregues ao Dr. Clóvis de Oliveira e a Dr. Antonio Carlos Ferraro, Sr.

Dr. Clóvis examina a criança que se matricula, faz o diagnóstico neuro-psiquiátrico e encaminha-a à escola, passando-a aos cuidados do pediatra, médico assistente Dr. Antonio Carlos. Este visita a Escola semanalmente entra em contato com todas as crianças à quais demonstra compreensão e amizade. Atende aos casos de emergência, indica e encaminha a especialistas, quando necessário. Previne, promovendo exames profiláticos e de laboratório, banhos de luz, radiografias, abrografias, etc. Sentimo-nos seguras e tranquilas com o amparo do médico, com quem dividimos responsabilidade.

Projetamos, para breve, um ambulatório. Então, maior número de crianças excepcionais poderá ser atendida, mesmo que não estejam na Escola, e as famílias receberão orientação médico-pedagógica. Dr. Antonio Carlos terá oportunidade de expandir o interesse que tem revelado pela obra.

Resta-nos, para finalizar, dizer que, se alguma coisa pudermos fazer devemos-lo ao apoio que pais e mães das crianças nos prestam e ao estímulo que nos é dado pela APAE. Não sei qual o membro da APAE que se destaca em relação às atenções que dispensam à Escola e a nós.

E, quanto aos seus próprios deveres, cada qual se salienta na execução e consecução de serviços, na linha de suas atribuições.

Gostaríamos de dar, de público, um agradecimento muito sincero ao Dr. Pedro, A. D. Aurelina, ao Sr. Moreira, ao Sr. Afrânio e ao Sr. Braga pelo apoio que nos dão, confiança que depositam em nosso trabalho, o que nos estimula a prosseguir sempre com ânimo e coragem, até... que de tudo nos faltem as forças.

Peço a Deus que abençoe a instituição tão bem começada em Volta Redonda, a fim de que, coesos e firmes, todos trabalhem para o pleno êxito da obra a qual foram convocados, colaborando para a felicidade resida em outros lares.



FIGUERÊDO, Maria José Gonçalves. *Caderneta de aluna do 2º Curso de Especialização de Educação Emendativa*. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. 14 de dezembro de 1964. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

tal é uma atividade por
demais enriquecedora, e que
deixa na prática, observação
do os recursos da proficiência,
divulgando do exercício e a sua
participação em situações de
participação e mesmo.

O texto e a outra atividade
de que utilidade e que já
for realizado.

8. Atividades e exercícios de
menor utilidades para sua
escola e seu trabalho.

As aulas de ciências
Naturais que além de
todas já sabermos a ciência
e sua metodologia, têm
grande aplicação para o
excepcional - (auto da Bham-
dine - não pelo progresso
mas pela matéria que é
disponível) O que se
ensina ao excepcional nos
setor e é bem simples e
qualquer prof. o sabe.

9-

aulas e assuntos que foram
melhor assimilados:

Aulas do Dr. David Alvim
sobre o assunto: delimitação
de mental

As aulas do Dr. Heitor Al-

vimini -

Pensar que foram poucas
mas foram bem aplicadas
e que me ajudaram a entender
e por isso me sinto mais
bem assimulado

Aulas do Dr. Modesto que

aproveitaram pelo assunto e
que nunca se têm esoda-
reimenter a não ser que
seja de livros mas para a
for' acordada para o assun-
to, de' muito que des-
pertam para os problemas
do proximo e da organi-
zaçao, nestas aulas

Silografia de Educacao
Emendativa -

Em, particularmente,
gestao e gestao da mate-
ria e nos momentos de
avulso de assimilação

FREITAS, Bernadete Pinto de. *Caderneta de aluna do 2º CEDEM*. 7 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

Aulas que considera de maior utilidade

Foniatria

Trabalhos com banda

Didática das Classes Especiais

Terapêutica Ocupacional

Música na Educação do

Excepcionais

Aulas que considera de menor utilidade

Para mim todas as aulas tiveram utilidades, embora algumas não possam ser aplicadas imediatamente.

GOMES, Maria José. *Caderneta de aluna do 2º CEDEM*. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

Primeiras impressões do
L&L&R e do Curso

— " —
Conhecendo já o L&L&R a mi-
nha impressão era boa.
Como habitante desta casa
minha opinião é de que o
L&L&R não é bom mas sem
ótimo.

Quanto ao curso, não

aulas que considera de
maior utilidade.

— " —
Observações de D. Olívia,
onde aprendemos a observar
a criança. Trabalho ma-
nuais - Formação de
hábitos do excepcional
Agrupinha na col:
Integral - música.

Dr. Clóvis:

Aulas que considero de
menor utilidade.

Dza. Faemi

Todas nos são úteis.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA DA FAZENDA ROSÁRIO (1940-1969). Ibité/Minas Gerais. (s/a; s/d). Documento datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibité/Minas Gerais.



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA
DA

FAZENDA DO ROSÁRIO 1940-1968

Município

de

IBIRITE - mg.

Obra Fundada e mantida

pela

SOCIEDADE PESTALOZZI DE M. GERAIS

Condições para matrícula .

- a) Entrevista do responsável pelo menor com a assistente social, na Secretaria da Sociedade Pestalozzi, Av. Amazonas 491. Sala 915. Belo Horizonte. ----- Horário: 14 às 16 horas
- b) Certidão de idade.
- c) Teste de nível mental.
- d) Atestado médico de que não sofre de moléstias infecto contagiosas.

XIX

A Sociedade Pestalozzi recebe crianças encaminhadas pela Secretaria de Educação e Saúde, Fundação Estadual de Bem Estar do Menor, Legião Brasileira de Assistência, (Central e Estadual).

XXI

MATRÍCULA em 1968 - Meninos - 108 Total: 178
meninas - 70

SETORES

- 1- Internato masculino
- 2- Internato feminino
- 3- Consultório Médico-psicopedagógico
- 4- Consultório dentário
- 5- Serviço de Ortofonía
- 6- Hospitalzinho Galois Veloso
- 7- Serviço de Fisioterapia
- 8- Posto de Puericultura
- 9- Biblioteca
- 10- Agricultura e criação de animais

11- Capela de N. Senhora do Rosário

12- Escola ^{D.} Yolanda Barbosa

Classes Especiais - 15
Práticas Especializadas
(Oficinas Pedagógicas)

- a) Alfaiataria - 2
- b) Cestaria
- c) Sapataria
- d) Encadernação
- e) Cerâmica
- f) Práticas agrícolas - Granginhas e Horta
- g) Economia Doméstica
- h) Tapeçaria
- i) Confecções
- j) Tecelagem

Algumas adolescentes do sexo feminino da 4ª série, primária auxiliam a enfermeira nos serviços de atendente, às segundas feiras recebem instruções de manicuro.

- Para os adolescentes do sexo masculino há uma banda de música em formação e um *orquestra*.
Time de futebol.

CENTRO SOCIAL RURAL. - Escola e Comunidade, integradas.

O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA DA FAZENDA DO ROSÁRIO assiste crianças excepcionais que não se enquadram nas seguintes categorias de deficiências :

- a) - problemas especiais de saúde;
- b) - invalidez ou defeitos ortopédicos que impossibilitem a locomoção;
- c) - cegueira;
- d) - conduta anti-social criando perigo de vida para os internados;
- e) - idiota;
- f) - casos declarados de esquizofrenia sem remissão social;
- g) - epilepsia, casos graves, sem possibilidade de controle medicamentoso.

EXCEPCIONAL : O termo excepcional é interpretado de maneira a incluir crianças e adolescentes que se desviam acentuadamente, para cima ou para baixo da norma de seu grupo, em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais, de forma a criar um problema essencial com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento ao meio social.

Sociedade Pestalozzi de M. Gerais :

Presidente: Dr. João Franzen de Lima

INSTITUT J.J. ROUSSEAU. *Diplome de Hélène Antipoff emitido em 15 de Juillet de 1914.* Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

INSTITUT J. J. ROUSSEAU

ÉCOLE DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
SÉPAREMENT PAR L'ÉTAT ET LA VILLE DE GENEVE

DIPLOME

M^{me} madame *Milène Antipoff*

de Russie

a été inscrite à l'Institut J. J. Rousseau en qualité d'élève régulière pendant quatre semestres. Elle a suivi les cours et pris une part active aux travaux pratiques que comporte le plan d'études. Elle se propose qu'elle se pleinement profite de cet enseignement.

Geneve, le 15 Juillet

1914.

Pour le Conseil de l'Institut J. J. Rousseau:

S. Chapuis

Le Directeur

Vanover



ISER. *Do Ensino Emendativo*. Encontro Pro-Infância Excepcional. Fazenda de Rosário, fevereiro/61. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

Enunciado da Lei de Educação Especial
Projeto de Lei N.º 1.111

DO ENSINO EMENDATIVO

Art. 1º Sob o ponto de vista do ensino emendativo, as crianças excepcionais são as atingidas por anomalias de desenvolvimento ou enfermidades que exijam características especializadas para a educação a lhes ser ministrada.

Parágrafo 1º Tais crianças compreendem os seguintes grupos:

- a) retardados mentais, desde os graus mais profundos até a debilidade mental;
- b) cegos e os que apresentam simplesmente visão deficientes;
- c) surdos e os que têm a audição enfraquecida;
- d) mudos e os que têm dificuldades variáveis na fala;
- e) portadores de lesões nervosas congênitas, ou adquiridas, tais como os que foram atacados pela paralisia cerebral, pela poliomielite, os epiléticos;
- f) portadores de defeitos físicos manifestos sobretudo no aparelho locomotor;
- g) afligidos por perturbações psíquicas que resultem em desajustamentos sociais;
- h) subnutridos, tuberculosos, leprosos e filhos de leprosos, portadores de cardiopatias congênitas ou adquiridas, ou de bócio endêmico.

Parágrafo 2º Os grupos acima poderão ser aumentados conforme avultar, numa ou noutra região do Estado, o número de crianças atingidas por determinada anomalia de desenvolvimento ou determinada enfermidade.

Art. 2º A administração estadual irá organizando progressivamente inquéritos que permitam avaliar o número de crianças excepcionais no Estado, pertencentes aos diversos grupos enumerados no art. anterior.

Art. 3º O Secretário de Educação designará comissões diversas para elaborar normas sujeitas à aprovação do Conselho Estadual de Educação, dispendo sobre:

- a) os casos em que a educação de determinado grupo de excepcionais deve ser ministrada em escolas especiais (internatos ou semi-internatos), ou em classes especiais anexas a grupos escolares ou a escolas secundárias, ou em classes comuns, ou mesmo no domicílio;
- b) o preparo especializado dos diretores de escolas especiais ou ~~funcionários~~ que devem atender à cada grupo;
- c) os planos de construção a que devem atender escolas e classes especiais;
- d) o equipamento que devem possuir;
- e) o regimen escolar, o currículo, os métodos e técnicas quando necessitam de adaptação especial.

Parágrafo Único - Essas normas serão elaboradas de modo a permitirem adaptações regionais e experimentações cuja utilidade esteja ou venha a ser demonstrada.

Art. 4º As escolas especiais destinadas a atender a determinado grupo de excepcionais serão distribuídas regionalmente pelo Estado.

Parágrafo 1º O dever primordial da fundação dessas escolas cabe à administração estadual, a qual, se for precedida pela iniciativa privada ou pela municipal,

deverá conceder-lhes subsídios, caso estes se tornem necessários.

Parágrafo 2º Numa determinada região do Estado, as autoridades dos municípios respectivos podem cooperar na fundação das escolas especiais, mediante convênio entre si.

Parágrafo 3º Quer as escolas sejam dirigidas pela administração estadual, pela municipal ou pela intermunicipal, o custeio da educação das crianças será feito na seguinte base:

a) pelos pais ou responsáveis pelas crianças, quando os mesmos tiverem os recursos necessários;

b) em caso contrário, pela municipalidade donde a criança provier, ou pela administração estadual, se tal municipalidade provar necessidade do auxílio. No caso de estabelecimento dirigido pela iniciativa privada, será examinada a necessidade de promover-se, para o sustento das crianças, um arranjo semelhante ao disposto no parágrafo anterior.

Art. 5 A gerência das escolas especiais mantidas pela administração estadual, pela municipal ou pela intermunicipal, será supervisionada por uma junta, nomeada pela respectiva administração, e composta de sete a nove pessoas proeminentes na região e dedicadas nos problemas sociais. Os membros da junta não serão remunerados.

Parágrafo 1º Essa junta designará o diretor da escola especial de acordo com os requisitos exigidos nas normas a que se refere o art. 3.

Parágrafo 2º O diretor trabalhará em regime de tempo integral. Além dos seus deveres administrativos e educacionais, ele submeterá anualmente à junta uma proposta orçamentária acompanhada de minuciosa justificativa. A junta, após exame e aprovação, encaminhará a proposta à autoridade executiva competente.

Parágrafo 3º A dotação orçamentária para o estabelecimento será global, o que não dispensa justificativa minuciosa da aplicação.

Art. 6 A administração do dotativos recebida pelas escolas especiais oficiais será confiada à respectiva junta, que tornará pública a aplicação dos mesmos.

Art. 7 Embora a presente lei se refira a crianças, as escolas e classes especiais poderão receber excepcionais de diversas idades, conforme for estabelecido nas normas a que se refere o art. 3.

Parágrafo único - Além da educação propriamente, a administração estadual deverá promover, nos casos indicados, a utilização remunerada dos serviços dos excepcionais, sejam prestados em oficinas e granjas protegidas, sejam prestados em outros centros ocupacionais.

Do Ensino das Crianças Excepcionalmente Bem dotadas

Art. 8 É dever do professorado ficar alerta sobre a possibilidade de serem encontradas, entre as crianças que frequentam as suas classes, algumas excepcionalmente bem dotadas, sob o ponto de vista da inteligência, do caráter ou de aptidões artísticas ou científicas.

Parágrafo único - Em normas elaboradas sob a forma prevista no art. 3, será determinado em que casos a educação de tais crianças se deva fazer em classes comuns, em classes especiais anexas a grupos escolares ou a escolas secundárias, ou mesmo em escolas especiais. Serão também fixados os demais requisitos mencionados no referido artigo.

ISER. *Segundo Curso de Ensino Emendativo para professores de classes especiais e Estabelecimentos de crianças excepcionais*. Ibirité/MG: (Relatório sem data). Documento Inédito datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

Segundo Curso de Ensino Emendativo para professoras de Classes especiais e Estabelecimentos de crianças excepcionais.

Breve Histórico

Em prosseguimento dos trabalhos iniciados em fevereiro de 1961, na Fazenda do Rosário, sob a denominação de "Encontro Pró-Infância Excepcional", realizou-se nas férias de 1962 nesta Fazenda o Segundo Curso de Férias de Ensino Emendativo. Convém acrescentar, a propósito, que o primeiro curso desta natureza deu-se, na mesma localidade, nas férias de 1952, portanto 10 anos atrás.

O atual Curso foi sugerido pela comissão da revisão estatutária da Sociedade Pestalossi de Minas Gerais e de seu regimento interno - a qual tomou a iniciativa de informar o Sr. Secretário da Educação (Dr. Edgard Mata Machado, substituído naquela ocasião) da existência de uma verba especial já depositada no Banco do Brasil, no Rio de Janeiro, em benefício da Campanha de educação e reabilitação de Débeis Mentais (CADEME) Sua Excelência conseguiu imediatas providências junto ao Sr. Governador do Estado que, se dirigindo ao Ministério da Educação e Cultura, obteve para o CURSO a metade dessa verba, na importância de um milhão de cruzeiros, (tendo sido a outra metade utilizada pelo Estado do Pará.

Em 29 de dezembro de 1961 foi firmado o termo do convênio especial entre a CADEME e MEC e a SPE - por intermédio da qual foi recebida a referida verba.

TERMO DO CONVÊNIO:

Aos 29 dias do mês de dezembro de 1961, no Palácio da Cultura, Ministério da Educação e Cultura, Estado da Guanabara, compareceram de um lado, a Sra. Cerdélia de Moraes Vital, presidente da Sociedade Pestalossi do Brasil e o Sr. Fernando Luis Duque Estrada, diretor-executivo da CADEME; que firmam o presente convênio, em nome das entidades que representam, indicadas elas nas cláusulas seguintes, uma e outra respectivamente, pelas designações de Sociedade e CADEME.

CLÁUSULA PRIMEIRA - A CADEME concede à Sociedade um auxílio no valor de Cr\$ \$1.000.000,00 (um milhão de cruzeiros), nos termos de autorização do Exm^o Sr. Ministro da Educação e Cultura, Dr. Antônio de Oliveira Brito, consoante o seguinte despacho, em 21.11.1961, no processo 125.467/61: "A D. de Organizações. Pôr à disposição da Sociedade Pestalossi para o fim indicado no presente ofício, a quantia de um milhão de cruzeiros, parte do depósito de Brasil destinada à Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais".

CLÁUSULA SEGUNDA - A CADEME efetuará o pagamento deste auxílio utilizando-se do depósito existente em seu nome, no Banco do Brasil S/A, Agência Centro,

CLÁUSULA TERCEIRA - A CADEME, no ato de assinatura deste convênio, efetua o pagamento deste auxílio à Sociedade, pelo cheque nº 604 731 - Série PP - 1, no valor de Cr\$1.000.000,00 (um milhão de cruzeiros), em favor da Sociedade Pestalossi do Brasil, assinado por Fernando Luis Duque Estrada, Diretor-Executivo da CADEME, a quem puder responder pela gestão financeira da Sociedade, nos termos de seus estatutos e documentos de eleição e posse de sua diretoria.

CLÁUSULA QUARTA - A Sociedade obriga-se a aplicar o auxílio, exclusivamente, na realização de um curso de especialização para professores de classes especiais, do Estado de Minas Gerais, no mês de Janeiro de 1962, na localidade de Ibirité, na Fazenda do Resário, Estado de Minas Gerais.

Podará admitir a Sociedade ao curso, professores de outros Estados.

CLÁUSULA QUINTA - Obriga-se a Sociedade a realizar este curso em estreita ligação com a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, devendo para tanto ser aprovados por esse órgão, os programas e atividades assim como, por ele rubricados os relatórios ao depois apresentados.

CLÁUSULA SEXTA - Concluído o curso, obriga-se a Sociedade a apresentar, no prazo de 15 dias, à CADEME, relatório circunstanciado do que foi realizado, acompanhado de minuciosa prestação de contas, com os comprovantes de toda e qualquer despesa realizada e impropriedades gastas, mediante documentos legítimos e válidos na forma das exigências da contabilidade pública.

CLÁUSULA SÉTIMA - A Sociedade na aplicação do auxílio concedido tomará toda as precauções e cumprirá todas as exigências legais inerentes ao uso de dinheiro público.

CLÁUSULA OITAVA - Poderá a CADEME efetuar direta fiscalização a respeito da destinação do auxílio, solicitando, ainda, informações e esclarecimentos, em o que colaborará a Sociedade que exhibirá tudo aquilo ^{que} para tal for julgado necessário.

CLÁUSULA NONA - Qualquer saldo superveniente do auxílio na realização do curso, deverá ser devolvido à CADEME juntamente com a prestação de contas não podendo ser, em hipótese alguma, aplicada em outro fim.

CLÁUSULA DÉCIMA - O não cumprimento de qualquer das cláusulas deste convênio e a aplicação do auxílio e a aplicação do auxílio fora do plano de aplicação aprovado, seu desvirtuamento, como assim, desvio de quantias e prestação de declarações falsas, justificarão a rescisão do convênio e acarretarão aos responsáveis diretos e aos que com eles foram ^{conviventes} ~~conviventes~~, as penalidades cabíveis além das cominações cíveis e criminais competentes.

E por estarem de acordo, assinam o presente convênio especial em 3 (três) vias, todas de igual teor e para um só e mesmo fim.

Rio de Janeiro, 29 de dezembro de 1961

Fernando de Magalhães, Duque Estrada - Diretor Executivo da CADEME.

Concília de Moraes Vital - Presidente da Sociedade Pestalossi do Brasil.

Este valioso auxílio não somente possibilitou a realização do Curso, mas contribuiu ao seu brilho e eficiência com a colaboração de vários professores especialistas, e ainda facultou a extensão dos benefícios a um numerozíssimo corpo discente proveniente do Estado de Minas como de outros Estados do Brasil.

O Curso, regulamentado pela Portaria nº 168/61, de 30 de novembro de 1961 da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais constituiu para o Estado uma medida das mais necessárias em consequência da criação naquele ano, de classes especiais em grande número de Grupos Escolares, e, apesar dessas regras pelas normulistas, via de regra, sem nenhum preparo especial para tão complexa tarefa - ensino e ajustamento de alunos que não aprendem em condições comuns de estudo.

Segue a transcrição do texto da Portaria e das Instruções que, de modo explícito, formulam a finalidade, os objetivos e as disposições oficiais do curso e determinam os critérios de matrícula:

PORTARIA Nº 168/61

Pelo Gabinete do Sr. Secretário:

O Secretário de Educação, considerando a necessidade de garantir a Educação de base a todo indivíduo em idade escolar;

Considerando que essa garantia implica em maior assistência à criança deficiente;

Considerando que essa assistência exige preparo especial do pessoal responsável pelo ensino resolve:

Art. 1 - Realizar com o auxílio do Ministério da Educação e Cultura e em cooperação com a Sociedade Pestalossi e outras instituições de assistência a menores, um curso Intensivo de Férias para professores, orientadores e educadores interessados pelo ensino mandativo.

§ 1º - O Curso realizar-se-á em Ibiroté, na Fazenda do Engenho, no Instituto Superior de Educação Rural (ISER)

§ 2º - O Curso compreenderá:

a) duas (2) turmas, com a lotação máxima de 35 bolsistas cada uma,

b) uma (1) classe de demonstração com a lotação de 15 crianças deficientes.

§ 3º - Na composição das turmas serão reservadas 20 bolsas para candidatos de outros Estados de acordo com entendimentos mantidos com o MEC.

§ 4º - O Curso terá a duração de um (1) mês: de dez (10) de janeiro do próximo ano a dez (10) de fevereiro.

§ 5º - O regime será de internato e semi-internato.

§ 6º - Aos bolsistas que realizarem os trabalhos com eficiência e obtiverem frequência mínima de 75% serão conferidos certificados.

Art. 2 - A direção do Curso caberá à Presidência Honorária da Sociedade Pestalossi, professora Helena Antipoff.

Parágrafo único - A diretoria será assistida por um Conselho constituído dos seguintes membros:

- Chefe dos Serviços de Aperfeiçoamento do Magistério e Orientação Educacional da Secretaria da Educação;
- Chefe do Serviço Técnico do Departamento Social do Menor, da Secretaria de Interior;
- Chefe do Serviço de Neuro-Psiquiatria Infantil da Secretaria de Saúde e Assistência;
- Diretoria do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte;
- Um representante da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais;

Art. 3 - As medidas indispensáveis à elaboração do programa, constituição do corpo docente, seleção de candidatos e formação da classe de demonstração são da competência da direção do Curso.

§ 1º - O corpo docente será remunerado por verba própria do MEC destinada à realização do curso.

§ 2º - Aos bolsistas do quadro do magistério primário serão assegurados além do vencimento integral, correspondente ao cargo ou função que exercem, hospedagem no ISER.

§ 3º - Aos bolsistas de outros Estados será assegurada hospedagem também no ISER.

§ 4º - Os bolsistas ficarão sujeitos ao regimento interno dos cursos do ISER.

Art. 4 - À direção do Curso fica assegurado o direito de estabelecimento de módica taxa de matrícula para fins de aquisição de material didático publicações e despesas imediatas.

Secretaria da Educação em Belo Horizonte aos 30 dias do mês de novembro de 1961.

a) Oscar Dias Corrêa.

Com relação aos candidatos dos outros Estados, visto a precariedade do tempo para sua convocação, partiu a sua indicação da comissão organizadora do Curso, junto à Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, e da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais - APAR - que fez para diversas instituições idôneas, de caráter público e privado, dedicadas aos excepcionais.

Damos em seguida a Lista Nominal dos Professores-alunos com a indicação dos respectivos estabelecimentos e Estados:

ACRE

1- Elba Camêlo de Meneses Escola 1º de Maio

BAHIA

1- Beronice Pinto da Silva Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Salvador

2- Olga R.L. Tanajura Grupo Pestalozzi - Salvador

ESPIRITO SANTO

1- Marina Miglio Pinto Jardim de Infância Col. Americano - Vitória

GUANABARA

1- Angela Regina Amorim Mattoszi Escola Catule Coarance - Rio

2- Anna Maria Sá de Sousa APAR - Rio

- 3 - Estirina Amizade
- 4 - Conceição Martes G. Cardoso
- 5 - Dircos Ferreira G. Pires
- 6 - Enay Guilherme Marques Silva
- 7 - Gilna Mesador de Mello
- 8 - Iracy de Sousa
- 9 - Isis Morais da Cunha
- 10 - Judith Maria N. Ribeiro
- 11 - Judith Martins Feijó
- 12 - Maria da Glória S. Ribeiro
- 13 - Maria da Glória Pezma
- 14 - Maria de Lourdes M. Nivalho
- 15 - Myriam de Sousa Mahrtstoft
- 16 - Nossair Mathews de Rocha
- 17 - Rosa Idmosiro

A P A E - Rio

- Escola Prof. Francisco Castro - Rio
- Escola Prof. Francisco Castro - Rio
- Escola Prof. Francisco Castro - Rio
- Escola Prof. Francisco Castro - Rio
- Lereto Machado - Rio
- Escola Prof. Francisco Castro - Rio
- Inst. Nacional Surdos e Mudos - Rio
- Escola Canadá - Rio
- A P A E - Rio
- Escola Prof. Castro - Rio
- Sede 23º Distrito Educacional - Rio
- Deseqburgador Montenegro - Rio
- Inst. Nacional de Educação dos Surdos - Rio
- Sociedade Pestalossi do Brasil - Rio

M A R A H Ñ C

- 1 - Theodora dos Santos

Sociedade Pestalossi do Brasil

M I N A S G E R A I S

- 1 - Alda de Oliveira e Silva
- 2 - Angela Maria de Araujo Pôrto
- 3 - Ana Alice Cassimiro
- 4 - Anita Francisca de Sousa
- 5 - Antonia Anício de Oliveira
- 6 - Aracy Dias Magalhães Santos
- 7 - Benvida Celestino de Almeida
- 8 - Bernadete Pinto Freitas
- 9 - Cleonice de Assis Pereira
- 10 - Dalva Carvalho Junqueira
- 11 - Doraílda Rodrigues Ferreira
- 12 - Dorotéa Rodrigues Ferreira
- 13 - Ernestina Grossi Sando
- 14 - Iracy Kor Reeli
- 15 - Irene da Costa César
- 16 - Irene dos Santos
- 17 - Itacy Carneiro Belloni
- 18 - Jacy Manoel da Costa
- 19 - Jaime Lóa Salles Franco
- 20 - Joana D'Arao Pereira
- 21 - Laura Guimarães
- 22 - Lóda Costa de Paula
- 23 - Leila Resende Yankous
- 24 - Lina Mendes
- 25 - Maria de Aparecida A. Fortes
- 26 - Maria de Carmo Ferreira
- 27 - Maria de Carmo Borges
- 28 - Maria das Dores Sousa

- Escola Agrícola Adelaide Andrade - Itanhandu
- Belo Horizonte
- G.E. Artur Bernardes - Tupaciguara
- G.E. Gaspar de Mórtes - Itanhadu
- Inst. Psico-Pedagógico Infantil Belo Horizonte
- G.E. F.S. de Capim Branco
- Montes Claros
- Escola Esperança - São Lourenço
- G.E. Dilemante Costa Cruz - Juiz de Fora
- Agrupamento de Inspeção - Varginha
- Sete Lagoas
- Escola Alfredo Pinto - Sete Lagoas
- G.E. Blas Fortes.
- Escola Rural Vila Verde - Manhumirim
- Inspeção de Barbacena
- Escola Vocacional - Uberlândia
- G.E. Bernardo Monteiro - Belo Horizonte
- Auxiliar de Inspeção - Unaí
- Patronato Agrícola Santa Maria - Manhumirim
- Agrupamento Inspeção de Varginha
- 73º A - Inspeção de Basilio - Varginha
- G.E. Prof. Quamnel - Juiz de Fora
- G.E. Araújo Reis - Belo Horizonte
- G.E. Dilemante Costa Cruz - Juiz de Fora
- G.E. Manuel Carlos de Andrade - Antônio Carlos
- Escola Alperosta - Governador Valadares
- Escola Inocência Amorim - Glândia
- ES Rª Pestalossi - Juiz de Fora

- 30- Maria Leonor Guimarães
- 31- Maria de Lourdes Silva
- 32- Maria Leonor Minas Novas
- 33- Maria José Gomes
- 34- Maria José Santos
- 35- Marian Lúcia Bellini Alvim
- 36- Marlene Costa
- 37- Marília Pinto Lage
- 38- Mirtes Maria Soares
- 39- Marita Ribeiro de Medonça
- 40- Marta Corrêa
- 41- Maura Valadares
- 42- Marise Simões
- 43- Maria Martins de Moraes
- 44- Nelza Camargos
- 45- Nelzi Fernandes
- 46- Rachel Mariana C. Nascimento
- 47- Sílvia Helena Miranda
- 48- Suzette S. Silva
- 49- Zélia Rodrigues Machado

- Comissionada Departamento de Educação - B. N.
- Cláudia Annoni H. N. Sandoval S. Azevedo.
- E. E. Teófilo Ottoni - Teófilo Ottoni
- G. E. Princesa Isabel - Divinópolis
- Escola Alfredo Pinto - Sete Lagoas
- EE RR Pestalozzi - Juiz de Fora
- Escola Alfredo Pinto - Sete Lagoas
- G. E. Júlia Kubitschek - Belo Horizonte
- G. E. Júlia Kubitschek - Belo Horizonte
- Inst. D. Bosco - Belo Horizonte
- G. E. Levído Lambert - Alfenas
- G. E. Paule Rocha - Sabará
- EE RR D. Silvério - Fazenda do Rosário
- EE RR D. Silvério - Fazenda do Rosário
- G. E. Dr. Duarte - Uberlândia
- G. E. Dr. Duarte - Uberlândia
- Escola Alfredo Pinto - Sete Lagoas
- Aprendizado José Gonçalves - Ouro Fino
- G. E. Gaspar de Múgica - Itanhema
- G. E. Estevão Pinto - Mar de Espanha

PIAUHY

- 1- Adelaide Celestino Ribeiro A P A E - Rio

RIO GRANDE DO SUL

- 1- Lia Pereira Lemos Sociedade Pestalozzi do Brasil

SÃO PAULO

- 1- Clotilde de Amaral Souza Instituto de Reabilitação - São Paulo
- 2- Tiyoca Tasita A P A E - São Paulo

PARÁ

- 1- Osmarina de Carvalho Batista E. M. Gregória de Matos - Belém

Dos 81 inscritos, frequentaram regularmente e receberam o Certificado de 2º Curso de férias de Ensino Emendativo 76 professores-alunos assim discriminados:

Território do Acre	1	holista	
Estado da Bahia	2	"	s
" do Espírito Santo	1	"	
" da Guanabara	17	"	s
" do Maranhão	1	"	
" de Minas Gerais	49	"	s
" do Piauí	1	"	
" de Rio Grande do Sul	1	"	
" de São Paulo	2	"	s
" do Pará	1	"	

Total..... 76 holistas

LEMOS, Lia Pereira. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 6 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

Atividades de menor utilidade.
Este tópico poderia ser respon-
dido em páginas anteriores.

- Atividades e exercícios práticos de maior utilidade.

Acho que o trabalho manual, desenhos, várias técnicas, pontos, letras, dobraduras, etc., foram os exercícios práticos de maior utili-
dade.

- Atividades que considero de menor utilidade para a escola em que você trabalha.

As atividades que considero de menor utilidade para a escola em que trabalho são as de escolha por parte dos alunos. São atividades mentais e pouco devesse insistir neste ponto mas com maior interesse na parte

Cabem a educadora. E que os cursos não sejam com um número tão grande de alunos.

- O que achei de pior no Curso.

Fiquei que ser pioneira, pois é isto que me caracteriza, o que achei de pior foi algumas faltas de delicadeza de uma funcionária de Secretaria^(M) com algumas de meus colegas.

E também de uma professora, na época com minhas colegas, não sei porque já achei no início.

E também, o fato que não dá no café, que é o pior possível.

- O que achei de melhor no Curso.

A delicadeza de todos os funcionários (exceto uma) que já falei, e da administração, inclusive gente, todos os pessoas, inclusive D. Helena Tezza com toda sua meiguice e educação.

LIMOEIRO, Rosa. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 27 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

Aulas que compreendem de
maior ati-
vidade.

Achamos que todas
unidades correm de
encontros ao mesmo objetivo,
que é o conhecimento geral
científico, prático, para
aplicarmos na Educação
Integral da cr. e do
homem.

Cada uma delas,
representa muito para
o nós, achamos que
cada prof. em respo-
sabilista, ~~de~~ ^{de} sempre par-
ticipa do Ensino Global
Carecemos de todos os

Aulas (todas as matérias),
são todas preciosas,
E, cada vez mais,
precisamos enrique-
cer o currículo escolar,
os métodos, processos
de Orientação educa-
cional e profissional
do nível do Napag.

MACHADO, Z. R. *Caderneta de aluna do 2º CEDEM*. 8 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibité/Minas Gerais.

aulas ou assuntos que foram melhor assimilados

Aulas e assuntos de mais difícil compreensão são e assimilação

Formação de hábitos

Teoria por D. Lúcia

Práticas, não que a professora não deseje bem, mas sim por ser um assunto muito elevado.

Educação integral

Material pedagógico

MARINHO, Heloisa. *Escala de Desenvolvimento de Heloisa Marinho* Documento Inédito datilografado. (Sem data) Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

ESCALA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

0;1 - 0;1+29	0;2 - 0;2+29	0;3 - 0;3+29	0;4 - 0;4+29
DESENVOLVIMENTO FÍSICO	I. Flexiona as pernas		
I. Flexiona a cabeça e braços sustentando a cabeça e ombros.	I. Apoiada nos antebraços sustentando a cabeça e ombros.	I. Apoiada nos antebraços sustentando a cabeça e ombros.	I. Apoiada nas mãos sustentando a cabeça e ombros.
A C R I A N Ç A E O A M B I E N T E - A T I V I D A D E M A N U A L			
I. Fixa a luz alguns instantes.	II. Olha o redor quando carregado.	II. Observa pessoas e objetos grandes em movimento a uma distância de 3 a 4 metros.	II. Nota um ambiente novo.
II. Fixa a luz alguns instantes.	III. Segue um objeto com olhos várias vezes (Distâncias pequenas).	III. Segura durante algum tempo um objeto colocado em suas mãos.	III. Agarra um objeto ao tocá-lo com a ponta dos dedos.
III. A criança suga quando se lhe toca os lábios	IV. Vira a cabeça a procura do som várias vezes.	IV. Passa a mão sobre objetos grandes (bola)	IV. Movimenta um objeto.
IV. A criança vira a cabeça quando se lhe toca a face.	V. Vira a cabeça a procura do som uma vez.	V. Procura virando a cabeça a origem do som e fixa os olhos no objeto sonoro	V. Observa este movimento.

V I D A S O C I A L - L I N G U A G E M			
Tranquiliza-se ao ser mudado de posição	VI. Tranquiliza-se ao ouvir a voz humana.	VI. Estranha a interrupção do contato social.	VI. Procura a atenção a quem fala e responde balbuciando.
V. Balbucia.	VI. Responde ao sorriso.		

1:2 - 1:5

1:6 - 1:11

2:0 - 2:11

3:0 - 3:11

DESENVOLVIMENTO FÍSICO

<p>I. Fica em pé sem apoio e apanha um objeto do chão. II. Anda bem livremente.</p>	<p>I. Sôba a escada em pé segurando com uma das mãos a mão do adulto.</p>	<p>I. Sôba a escada quando dois pés em cada degrau.</p>	<p>I. Desce a escada descançando dois pés em cada degrau.</p>
---	---	---	---

<p>A T I V I D A D E M A N U A L P E N S A M E N T O</p>			
<p>III. Encaixe e desencaixe de cubos.</p>	<p>III. Sôbreposição espontânea de 2 cubos ou caixas.</p>	<p>II. Sôbreposição espontânea de mais de dois cubos ou caixas. III. Rabiscação: linhas descontínuas.</p>	<p>II. Na sôbreposição espontânea utiliza 5 a 6 elementos. III. Rabiscação: linhas contínuas em várias direções. IV. Trepa numa cadeira para alcançar um objeto</p>

<p>V I D A S O C I A L - L I N G U A G E M</p>			
<p>IV. Imita o rolê de uma bola, várias vezes. V. Obedece à ordem de dor alguma coisa. VI. Emprega ao menos duas palavras.</p>	<p>IV. Compreende uma proibição simples. V. Imita o bater em tambor ou caixa com duas varetas. VI. Emprega ao menos 4 palavras.</p>	<p>IV. Responde com gestos certos quando se lhe faz perguntas sobre ao menos cinco partes do corpo humano. V. Associa duas palavras. VI. Pede alimento utilizando palavras convencionais.</p>	<p>V. Enumera pessoas e coisas graficamente representadas. VI. Fala de coisas ausentes. V. Mencionar atividades gráficas representadas. VI. Dramatização espontânea individual com brinquedos, objetos ou móveis.</p>

4:0 - 4:11	5:0 - 5:11	6:0 - 6:11	7:0 - 7:11	8:0 - 8:11
I. Sobre a escada alterando o comando os pés.	I. Desco a escada alterando os pés.	I. Amarelinha com pedra	I. Amarelinha com lançamento de pedra.	I. Amarelinha com deslocamento de pedra.
ATIVIDADE MANUAL - PENSAMENTO				
II. Rabiscação: e primeiras figuras reconhecíveis, que surgem das células.	II. Desenho de figuras desconhecíveis.	II. Construção simétrica em 3 dimensões.	II. Desenho: Prova "A Casa". Mínimo 13 pontos.	II. Desenho: Prova "A Casa". Mínimo 17 pontos.
III. Construção espontânea em 2 dimensões: largura e altura ou largura e profundidade.	III. Construção em 3 dimensões.	III. Desenha relacionando todos os elementos em conjunto único.	III. Dá o número certo de cruzeiros, somando os valores de 3 moedas de Cr\$2,00 e 3 de Cr\$1,00	III. Dá o trêco de Cr\$10,00 ao vender um objeto de Cr\$5,00.
IV. Nomeia espontaneamente desenho livre reconhecível.	IV. Anuncia espontaneamente com antecedência o que irá fazer.	IV. Enumera 13 notas ou moedas de Cr\$ 1,00.	IV. Flutuação: A criança indica os objetos que sempre, ou nunca flutuam.	IV. Flutuação: A criança indica os objetos que se flutuam em determinadas condições.
VIDA SOCIAL - LINGUAGEM				
V. Completa a História da Poca d'Água.	V. Conta a história da época de água depois de ordenar as figuras.	V. Conta a História da Boneca Rasgada.	V. Conta a História da Boneca Rasgada depois de ordenar as figuras.	V. Responde a perguntas mais relativas à História da Boneca.
VI. Dramatização social espontânea sem organização definida. (Imitação para ela: seu diviso do papéis.	VI. Início de atividade socialmente organizadas. Grupo instável de 2 a 3 crianças.	VI. Início de trabalho social. Grupo relativamente estável de 3 a 4 crianças.	VI. Jogo do Pega-Palito. Mantém as regras do jogo sem auxílio depois de explicar no inicial.	VI. Jogo do Pega-Palito. Mantém as regras do jogo sem auxílio depois de explicar no inicial.

4:0 - 4:11	5:0 - 5:11	6:0 - 6:11	7:0 - 7:11	8:0 - 8:11
DES ENVO LV I H E N T O F I S I C O				
I. Sob a escada alto, nando os pés.	I. Desce a escada alternando os pés.		I. Amarelinha com lançamento do pedra.	
A T I V I D A D E M A N U A L - P E N S A M E N T O				
II. Rabiscação: e primeiras figuras reconhecíveis, que surgem das células.	II. Desenho de figuras desconhecidas reconhecíveis.	II. Construção simétrica em 3 dimensões.	II. Desenho: Prova "A Casa". Mínimo 13 pontos.	II. Desenho: Prova "A Casa". Mínimo 17 pontos.
III. Construção espontânea em 2 dimensões: largura e altura ou largura e profundidade.	III. Construção em 3 dimensões.	III. Desenha relacionando todos os elementos em conjunto único.	III. Dá o número certo de cruzeiros, somando os valores de 3 moedas de Cr\$2,00 e 3 de Cr\$1,00	III. Dá o preço de um objeto de Cr\$5,00.
IV. Nomeia espontaneamente desenho livre reconhecível.	IV. Anuncia espontaneamente com antecedência o que irá fazer.	IV. Enumera 13 notas ou moedas de Cr\$1,00.	IV. Flutuação: A criança indica os objetos que sempre, ou nunca flutuam.	IV. Flutuação: A criança indica os objetos que só flutuam em determinadas condições.
V I D A S O C I A L - L I N G U A G E M				
V. Completa a História da Poca d'Água.	V. Conta a história da Poca d'Água depois de ordenar as figuras.	V. Conta a História da Boneca Rasgada.	V. Conta a História da Boneca Rasgada depois de ordenar as figuras.	V. Responde a perguntas moais relativas à História da Boneca.
VI. Dramatização, social espontânea sem organização definida. (Imitação para tela: sem divisão de papéis.	VI. Início de atividade socialmente organizada. Grupo instável de 2 a 3 crianças.	VI. Início de trabalho social. Grupo relativamente estável de 3 a 4 crianças.	VI. Jogo do Pega-Palito. Mantém as regras do jogo auxiliado por 3 estações.	VI. Jogo do Pega-Palito. Mantém as regras do jogo com auxílio depois de explicação inicial.

MATEONI, Ângela Regina Amorim. *Caderneta de aluna do 2º CEDEM*. 9 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibité/Minas Gerais.

Atividades e exercícios de
menor utilidade para a sala
escola.

Aulas ou assuntos que foram
melhor assimilados:

Técnicas de avaliação com
ênfase na observação;

Tomografia;

Fatores emocionais responsáveis
pelos maior número de defi-
citaros & excepcionais em

geral;

Formação de hábitos,

Música,

MELO, F. H. *Regulamento Interno dos Cursos do ISER e Recomendações – 1960*. Documento Inédito datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

REGULAMENTO INTERNO DOS CURSOS DO ISER E RECOMENDAÇÕES - 1960

I - DA ENTRADA E DO REGISTRO DE ALUNOS

- A) Os alunos convocados pela Secretaria de Educação, apresentar-se-ão ao ISER, munidos de documento de convocação (ofício ou telegrama), na véspera do dia marcado para o início de Curso. Também na véspera entrarão para o reinício de aulas, ao gozarem de férias intercaladas.
- B) Encontrarão o transporte coletivo na Estação Rodoviária de Belo Horizonte (Ônibus Canal - Ibirete) as 8, 12 e 18 horas, sendo o ISER o ponto terminal da linha.
- C) É recomendado aos alunos dos Cursos de levarem consigo, além de objetos de uso pessoal, cobertor de lã para a época de frio, livros pedagógicos, dicionário, mapa do município, documentação sobre o mesmo (para monografia) bem como, alguma matéria prima regional, tais como: fibra vegetal, sementes de plantas da região, alguns trabalhos artesanais típicos... Para os trabalhos de campo aconselha-se levar calçado forte, canivete, tesouras para costura, régua milimetrada...
- D) Na Secretaria dos Cursos preencherão a Ficha de inscrição, juntando duas fotografias de pequeno formato (3 x 4).
- E) Poderão deixar sob a guarda da Secretaria e sob recibo alguma quantia de dinheiro ou valor.
- F) Os alunos convocados pela Secretaria de Educação terão passadio gratuito no ISER.
- G) A matrícula no Curso far-se-á após o período inicial destinado ao estágio probatório.
- N.B. Aos candidatos, que não gozarem de boa saúde e não tiverem bastante resistência física, não é aconselhável fazer o Curso. É necessário ter dentes em bom estado, fazendo previo tratamento, antes do ingresso.

II - DOS DORMITÓRIOS

- A) O aluno inscrito nos Cursos do ISER será incorporado ao internato e ocupará, no dormitório coletivo o lugar que lhe será designado pela encarregada.
- B) O corpo discente do sexo feminino ocupará os dormitórios do 2º pavimento. Em cada um haverá, em rodízio semanal, sua responsável, que cuidará da ordem, asseio e da obediência, as regras do internato a fim de que as alunas internas seja garantido o máximo de conforto físico e moral, e seja respeitada a dignidade de educador.
- Em caso de indisposição passageira de saúde em uma ou outra, será a responsável que avisará a enfermeira e na falta desta a encarregada dietética, a qual cuidará das refeições, etc.

III - DOS BANHOS

O pessoal residente obedecerá aos horários pré-estabelecidos para uso de chuveiros. Será rigorosa a sua observância na ocasião da estação seca, quando as águas baixando de curso obrigam a economizar seu uso.

IV - DOS ESTUDOS

- A) Os estudos e atividades obedecerão aos programas e horário pré-estabelecidos, estes expostos no saguão do ISER.
- B) Haverá chamada antes de cada aula feita pelo professor no livro próprio. Na secretaria os professores registrarão no "Livro de Pontos" as aulas e atividades realizadas naquele dia.
- C) Haverá em cada Curso e em rodízio semanal um aluno encarregado da ordem do asseio da sala, da limpeza do quadro negro, etc. Poderá lembrar ao professor, com a devida civilidade, o horário do fim de aula, quando este não perceber o sinal dado.
- D) Os alunos respeitarão rigorosamente o início das aulas, entrando na sala no horário marcado. Será vedada a entrada ao aluno atrasado, uma vez começada a aula pelo professor, tomando falta na frequência.

- E) A frequência exigida para obtenção do certificado do Curso é de 90% sobre o horário integral, quer de aulas, quer de atividades práticas.
- F) Para o controle de rendimento escolar e da eficiência individual dos alunos, além de exercícios e trabalhos exigidos pelos professores, haverá duas provas obrigatórias a saber :
- a) no fim do estágio; b) no término do Curso.

Podem dar outras provas os professores que julgarem conveniente.

As provas serão avaliadas na escala de 100 pontos, devendo o aluno alcançar a nota média 60 (sessenta) nas duas provas de cada matéria, não podendo haver nota inferior a 50 em cada matéria para obtenção do certificado de Curso.

V - DO ESTUDO INDIVIDUAL E EM GRUPO

A) Recomenda-se aos alunos manterem em ordem seus cadernos de anotações de aulas e de atividades, sobre cuja organização e uso didático receberão orientação no início do Curso.

B) Nos estudos em grupo os alunos terão assistência dos respectivos professores e ao líder do grupo. Este, eleito pelos colegas será incumbido de reunir o grupo em horários e local previsto, manter o registro dos trabalhos de cada reunião, recolher os trabalhos finais e remetê-los aos professores ou a Secretaria nos prazos pre-estabelecidos.

C) Ao terminarem as sessões de estudo e de qualquer outra atividade escolar ou social, os representantes dos grupos ou dos Cursos zelarão pela ordem do local e apagamento de luz a noite.

VI - DAS ATIVIDADES PRÁTICAS

A) Em cada setor de atividades haverá distribuição de alunos, segundo listas nominais e respectivas datas de serviço ou de apresentação de trabalho, afixadas no "Quadro de Avisos"

O quadro, sinótico, deverá ser mantido em dia afim de controlar os serviços e obrigações dos alunos, evitando-se desse modo, sobrecarga ou lacunas individuais.

B) Funcionarão em grupos ou sub-grupos de alunos as seguintes atividades: 1) agrícolas; 2) artesanais e artísticas; 3) de economia doméstica; 4) enfermagem; 5) didáticas; 6) pesquisas e outras...

C) O registro do "Diário" será feito em rodízio de acôrdo com a ordem de chegada dos alunos.

D) Cada aluno terá no arquivo do ISER a Pasta Individual contendo sua ficha, registro de serviços e trabalhos realizados.

E) Os alunos apresentarão em data previamente estabelecida a Monografia do município. Esta acompanhada de mapas e ilustrações refletirá a história a geografia, administração pública, vida econômica, espiritual e cultural (principalmente ensino urbano e rural) colhidos diretamente pelos autores da monografia. A documentação deve conter a indicação da fonte informadora.

As Monografias dos Municípios organizadas, cuidadosamente, pelos alunos dos Cursos da Fazenda do Rosario estão arquivadas e constituem um patrimônio cultural do ISER, cujo valor está na dependência do trabalho individual de cada autor.

F) Constitui uma praxe a entrega, no fim do Curso e da estada no ISER, da Carta Individual. Esta tem por finalidade permitir a cada aluna-professora exprimir sua opinião sobre diversos aspectos do Curso (previstos no índice da caderneta) e sugerir medidas para que as falhas encontradas possam ser sanadas nos Cursos posteriores e serem introduzidos melhoramentos.

VII - DO USO DA BIBLIOTECA - Os livros e revistas da Biblioteca serão fornecidos e trocados sob a responsabilidade pessoal de cada aluno e durante o prazo marcado na ficha do volume.

A Biblioteca atenderá, diariamente, no horário estabelecido.

A sala de Leitura ficará a disposição dos alunos durante todo horário livre.

O silêncio é obrigatório, não podendo a Sala de Leitura servir aos estudos em grupo, a não ser em casos especialmente determinados pela Secretaria dos Cursos.

VIII - DA GUARDA DE OBJETOS ESCOLARES

A cada aluno será reservado um escaninho numerado onde guardará seu material escolar.

Para evitar acúmulo de objetos, nas salas e dormitórios, o material escolar e individual e trabalhos manuais, que não tiverem em uso, serão guardados nas malas dos alunos.

IX - DO MATERIAL DIDÁTICO

A Secretaria só poderá fornecer material didático e materiais de confecção que forem destinados ao uso do Curso.

Os alunos deverão adquirir, por conta própria, os materiais necessários ao uso individual.

N.B. Para facilitar a aquisição do material escolar e demais objetos de uso pessoal, a Cooperativa do ISER poderá fornecê-los aos associados, sob pedido prévio dos interessados.

X - DA VIDA SOCIAL: VISITAS AO CORPO DOCENTE, DISCENTE E AUXILIAR

Serão reservados, as visitas particulares, os primeiros e terceiros domingos do mês no horário de 13 as 18 horas.

Serão recebidas na sala de estar e nunca levadas aos dormitórios coletivos.

Não se convidarão as visitas para tomarem refeições principais, podendo os interessados oferecerem "lanches" por conta própria no bar a cargo da Cooperativa, quando estiver funcionando. No caso de necessidade encaminha-la a "Casa de Repouso" da Fazenda do Rosario, quando esta, estiver fornecendo refeições aos forasteiros.

XI - DAS SAIDAS DO CORPO DISCENTE

Toda saída do recinto do ISER deve ser comunicada à Secretaria.

Apos o período de estagio probatorio as saidas individuais a Belo Horizonte serão facultadas aos alunos nos dias livres no horario obrigatorio de aulas e demais atividades, devendo voltar as 20 horas. Não e permitido pernoitar fora do Internato do ISER.

XII - DA RECREAÇÃO

Considerando a recreação indispensável à educação e à higiene mental o corpo discente, docente e a diretoria procurarão divertimentos culturais, atividades esportivas, jogos dramaticos e de salão, musica, sessões de cinema etc. De tempo em tempo, poderão ser organizadas recepções visando assim contatos sociais e vida menos monotonna do internato.

Dependera do proprio corpo discente e docente dar a recreação necessario desenvolvimento e encontrar formas adequadas deste aspecto importante da vida em sociedade, sempre evitando vulgaridade, monotonia, impropriedade. Poderão ser lembrados: convites a artistas para sessões de canto e musica; bons filmes e disc os; jogos de volei, peteca e ping-pong; danças folcloricas e brincadeiras tradicionais, desafios, etc. O teatrinho de bonecos, de sombra, de mascaras e jogos dramaticos serão outros passa-tempos agradaveis, como instrutivos para o educador que praticando-os no Curso sabera usa-los melhor na sua escola. Organizar-se-ão para melhor êxito comissões de festas.

XIII - DAS FESTAS POPULARES

A) JUNINAS: E DA COLHEITA: Em junho haverá as tradicionais festas nas quais os estabelecimentos da Fazenda do Rosário, unindo esforços realizam movimentos de cunho ruralista, com exposição anual de produtos agrícolas, trabalhos artesanais em matéria prima regional; teatro ao ar livre; bailes e divertimentos juninos; leilões; barracas com vendas de quitutes, garapa, etc.

Cada aluno, professor e auxiliar está convidado a colaborar nessas festas com alguma coisa que se pratica em sua terra, enriquecendo assim o patrimônio recreacional da Fazenda do Rosário.

B) FESTAS DA PRIMAVERA: Em setembro, no dia da árvore e do florestamento, oferece-se outra oportunidade para a recreação no meio rural com boa repercussão na comunidade.

XIV - DO SERVIÇOS E FESTAS RELIGIOSAS

O Serviço religioso é celebrada aos domingos na Capela da Fazenda do Rosário e na Escola Normal Rural. O celebrante, capelão da ordem Franciscana, dá assistência aos católicos desde sábado; promove reuniões de Filha de Maria; orienta o catecismo das crianças; realiza Pascoa; coroações de mes de maio, do rosário, etc.

XV - DO CONSELHO DE ESTUDANTES E COMISSÕES

Para desenvolvimento da vida social e eficiência dos Cursos organizar-se-á sob a orientação da diretora técnica, comissões culturais e sociais que constituirão oportunamente o Conselho de Estudantes dos Cursos.

(Ver regulamento ad hoc).

XVI - DO HORÁRIO DOS CURSOS DO ISER

6 h	- Levantar e higiene matinal.
6h 45 m	- Desejum no refeitório.
7 h	- Estudos e atividades dirigidas.
9 h 30m	- Merenda no saguão - 10 minutos
11 h 10 m	- Banhos
11 h 30 m	- Almoço no refeitório.
12 h 30 m	- Repouso e silêncio.
13 h	- Atividades livres: grêmios, biblioteca, cooperativa, jornal...
13 h 45 m	- Estudos e atividades dirigidas.
15 h 35 m	- Café no saguão - 10 minutos
15 h 45 m	- Estudos e atividades dirigidas
17 h 30 m	- Banhos atividades esportivas e livres.
19 h	- Jantar no refeitório.
19 h 30 m	- Horário livre.
20 h	- Recreação dirigida
20 h 30 m.	- Estudos individuais ou em grupos.
21 h 30 m	- Recolhimento aos dormitórios.
22 h	- Silêncio, apagamento de luzes dos dormitórios e corredores.

O HORÁRIO será anunciada pela Secretaria dos Cursos através da campanha.

As aulas serão de 50 minutos, intercaladas com um horário livre de 10 minutos, durante o qual os professores farão o obséquio de não reter os alunos nas salas.

N.B. Pede-se rigorosa observância dos horários a fim de se evitar perda de tempo, cansaço e desordem.

I.S.E.R., Fazenda do Rosário, 18 de janeiro de 1960.

C/F. F.M.Melo.

REGULAMENTO INTERNO DOS CURSOS DO ISER E RECOMENDAÇÕES
2º SEMESTRE - julho de 1962

I- DA ENTRADA E REGISTRO DE ALUNOS

- A) Os alunos convocados pela Secretaria de Educação, apresentar-se-ão ao ISER, munidos de documento da convocação (ofício ou telegrama), na véspera do dia marcado para o início do Curso.
- B) Encontrarão o transporte coletivo na Estação Rodoviária de Belo Horizonte (Ônibus Canal-Ibirité) às 8,12 e 18 horas 30 minutos, sendo o ISER o ponto terminal da linha.
- C) É recomendado aos alunos dos Cursos de levarem consigo, além de objetos de uso pessoal, cobertor de lã para a época de frio, livros pedagógicos, dicionário, mapa do município, documentação sobre mesmo (para monografia) bem como, alguma matéria prima regional, tais como: fibras vegetais, sementes e mudas de plantas da região, alguns trabalhos artesanais típicos.....
- Para os trabalhos de campo aconselha-se levar calçado forte, canivete, tesouras para costura, régua milimetrada, facincha para frutas...
- D) Na Secretaria dos Cursos preencherão a Ficha de inscrição, juntando duas fotografias de pequeno formato (3x4)
- E) Poderão deixar sob a guarda da Secretaria e sob recibo alguma quantia de dinheiro ou valor.
- F) Os alunos convocados pela Secretaria de Educação terão passadico gratuito no ISER.

N.B. EXAME DE SAÚDE

O exame de saúde será feito no início do Curso. Na medida do possível, os casos de emergência receberão assistência médica e da enfermeira. Aos candidatos, que não gozarem de boa saúde e não tiverem bastante resistência física, não é aconselhável fazer o Curso. É necessário fazer prévio tratamento dentário.

II- DOS DORMITÓRIOS

- A) O aluno inscrito nos Cursos do ISER será incorporado ao internato e ocupará, no dormitório coletivo, o lugar que lhe será designado pela encarregada.

- B) O corpo discente de sexo feminino ocupará os dormitórios do 2º pavimento. Em cada um haverá, em rodízio semanal, sua responsável, que cuidará da ordem, asséio e da obediência às regras do internato a fim de que às alunas internas seja garantido o máximo de conforto físico e moral, e seja respeitada a dignidade de educador. Em caso de indisposição passageira de saúde em uma ou outra, será a responsável que avisará a enfermeira e, quando falta desta, a encarregada dietética, a qual cuidará das refeições, etc....

PROFESSORA-CONSELHEIRA POR TURMA- Cada dormitório terá uma conselheira a quem as alunas poderão se dirigir.

III- DOS BANHOS

O pessoal residente obedecerá aos horários pré-estabelecidos para uso de chuveiro. Será rigorosa a sua observância na ocasião de estação seca, principalmente quando as águas, baixando de curso, obrigam a economizar seu uso.

O problema dos banhos quentes estão em estudo, dependendo a solução da regularização da voltagem pela CEMIS.

IV- DOS ESTUDOS

- A) Os estudos e atividades obedecerão aos programas e horários pré-estabelecidos, estes expostos no quadro do saguão. A cigarra "avisa" as refeições, e o sino as demais chamadas (aulas, avisos, reuniões).
- B) Haverá chamada antes de cada AULA feita pelo professor no livre próprio.
- C) Em cada Curso e em rodízio semanal um aluno será encarregado da ordem e do asséio da sala, da limpeza do quadro negro, etc. Poderá lembrar ao professor, com a devida civilidade, o horário de fim de aula, quando este não perceber o sinal dado.
- D) Os alunos respeitarão rigorosamente o início das aulas, entrando na sala no horário marcado. Será vedada a entrada ao aluno atrasado, uma vez começada a aula pelo professor, tomando falta na frequência.
- E) A frequência exigida para obtenção do certificado do Curso é de 90% sobre o horário integral, quer de aulas, quer de atividades práticas.

F) Para o controle do rendimento escolar e da eficiência individual dos alunos, além de exercícios e trabalhos exigidos pelos professores, haverá provas objetivas e testes psicológicos, no início e no término do Curso.

Podem dar outras provas os professores que o julgarem conveniente. As provas serão avaliadas na escala de 100 pontos, devendo o aluno-professor alcançar a nota média 60 (sessenta) nas duas provas de cada matéria, não podendo haver nota inferior a 50 em cada matéria, para obtenção do certificado do Curso....

V- DO ESTUDO INDIVIDUAL E EM GRUPO

- A) Recomenda-se aos alunos manterem em ordem seus cadernos de anotações de aulas e de atividades, sobre cuja organização e uso didático receberão orientação no início do Curso. (Estudo dirigido).
- B) Nos estudos em grupo os alunos terão assistência dos respectivos professores e do líder de grupo. Este, eleito pelos colegas será incumbido de reunir o grupo em horários e local previsto, manter o registro dos trabalhos de cada reunião, recolher os trabalhos finais e remetê-los aos professores ou à Secretaria nos .. p pré-estabelecidos.
- C) Ao terminarem as sessões de estudo e de qualquer outra atividade escolar ou social, os representantes dos grupos ou dos Cursos zelarão pela ordem do local e apagamento de luz à noite.

VI- DAS ATIVIDADES PRÁTICAS

- A) Em cada setor de atividades haverá distribuição de alunos-professores, segundo listas nominais e respectivas datas de serviço ou de apresentação de trabalho, afixadas no "Quadro de Avisos."
- O quadro sinético será mantido em dia a fim de controlar os serviços e obrigações dos alunos, evitando-se dêsse modo, sobrecarga ou lacunas individuais.
- B) Funcionarão em grupos ou sub-grupos de alunos-professores as seguintes atividades: 1) agrícolas; 2) artesanais e artísticas; 3) de economia doméstica; 4) enfermagem; 5) didáticas; 6) pesquisas e outras...
- C) O registro do "Diário" será feito em redação de acordo com a ordem de chegada dos alunos.
- D) Cada aluno terá no arquivo do ISER a Pasta Individual contendo sua ficha, registro de serviços e trabalhos realizados.
- E) Constitui uma praxe a entrega, no fim do Curso e da estada no ISER da Caderneta Individual. Esta tem por finalidade permitir a cada aluno professor expressar sua opinião sobre diversos aspectos do Curso.

(previstos no índice da cadorneta) e sugerir medidas para que as folhas encontradas possam se sanadas nos Cursos posteriores e serem oportunamente introduzidas molheramentos.

VII- DO USO DA BIBLIOTECA

Os livros e revistas da Biblioteca serão fornecidos e trocados sob a responsabilidade pessoal de cada aluno e durante o prazo marcado na ficha de volume.

A Biblioteca atenderá, diariamente, no horário estabelecido. A Sala de Leitura ficará à disposição dos alunos durante todo horário livre, o silêncio é obrigatório, não podendo a Sala de Leitura servir aos estudos em grupo, a não ser em casos especialmente determinados pela Secretaria dos Cursos.

VIII- DA GUARDA DOS OBJETOS ESCOLARES

A cada aluno será reservado um escaninho numerado onde guardará seu material escolar. Para evitar acúmulo de objetos, nas salas e dormitórios, o material escolar e individual e trabalhos manuais, que não estiverem em uso, serão guardados nas malas dos alunos.

IX- DO MATERIAL DIDÁTICO

A Secretaria só poderá fornecer material didático e materiais de confecção que forem destinados ao uso do Curso. Os alunos adquirirão, por conta própria, os materiais necessários ao uso individual.

N.B. Para facilitar a aquisição do material escolar e demais objetos de uso pessoal, a Cooperativa ou Loja do ISEB poderá fornecerlos aos alunos, sob pedido prévio dos interessados.

X- DA VIDA SOCIAL: VISITAS AOS ALUNOS

Serão reservados, às visitas particulares o terceiro domingo de mês, no horário de 13 horas 30 minutos às 18 horas. Serão recebidas na sala de estar e nunca levadas aos dormitórios coletivos.

Não se convidarão as visitas para tomar as refeições principais podendo os interessados oferecerem "lanches" por conta própria no barzinho a cargo do Clube de Economia Doméstica (CREBAS). No caso de necessidade poderão encaminhar os visitantes para a "Casa de Repouso" da Fazenda de Resário, quando esta, estiver fornecendo refeições.

N.B. O telefone é exclusivamente de uso oficial. Em casos de força maior será facultado o uso do telefone, devendo a pessoa interessada ter autorização especial da Secretaria.

A correspondência será entregue na Secretaria já selada.

Toda encomenda de compras na cidade será feita por intermédio da Secretaria, (proibindo-se fazê-las diretamente aos motoristas de ônibus e das viaturas de ISER;

XI- DAS SAIDAS DO CORPO DISCENTE

Toda saída do recinto do ISER deve ser comunicada à Secretaria. Após o período de estágio probatório as saídas individuais a Belo Horizonte serão facultadas aos alunos nos dias livres do horário obrigatório de aulas e demais atividades, devendo voltar às 20 horas. Não é permitido pernoitar fora do Internato do ISER.

XII- DA RECREAÇÃO

Considerando a recreação indispensável à educação e à higiene mental e corpo discente, docente e a diretoria procurará proporcionar divertimentos culturais, atividades esportivas, jogos dramáticos e de salão, música, sessões de cinema etc... De tempo em tempo, poderão ser organizadas recepções visando assimontes, sociais e vida menos monótona do internato. Dependerá do próprio corpo discente e docente dar à recreação necessário desenvolvimento e encontrar formas adequadas deste aspecto importante da vida em sociedade, sempre evitando vulgaridade, monotonia, impropriedade. Poderão ser lembrados-convites à artistas para sessões de canto e música; bons filmes e discos; jogos de vôlei, peteca, ping-pong, e jogos de xadrez, dama, ludô; danças folclóricas e brincadeiras tradicionais, desafios, etc. O teatrinho de bonecos, de sombra, de máscaras e jogos dramáticos serão outros passatempos agradáveis, como instrutivos, para o educador que, praticando-os no Curso, saberá usá-los melhor na sua escola. Organizar-se-á, para melhor êxito, comissões de festas, entre alunos e professores do ISER.

TELEVISÃO - Assistem nos dias úteis de 19 horas às 20 horas 15 minutos quando o horário não interferir com outras atividades, com filmes instrutivos e recreativos.

CINEMA - 1-2 vezes na semana.

XIII- DAS FESTAS POPULARES

A) JUNINAS: FESTA DO MILHO: Em junho haverá as tradicionais festas nas quais os estabelecimentos da Fazenda do Rosário, unindo esforços, e com a participação ativa da Comunidade, realizam movimentos de cunho ruralista, com exposição anual de produtos agrícolas, trabalhos artesanais em matéria prima regional; teatro ao ar livre; bailes e divertimentos juninos; leilões; ranchos com venda de quitutes e refrescos.

Cada aluno, professor e auxiliar está convidado a colaborar nessas festas com alguma coisa que se pratica em sua terra, enriquecendo assim o programa recreacional da Fazenda do Rosário e da Comunidade.

B) FESTAS DA PRIMAVERA - Em setembro, no dia da árvore e do florestamento, oferece-se outra oportunidade para a recreação no meio rural com boa repercussão na comunidade.

XVI. DO SERVIÇO E FESTAS RELIGIOSAS

O Serviço religioso é celebrado aos domingos na Capela da Fazenda do Rosário e na Escola Normal Rural. O celebrante, capelão da ordem Franciscana, dá assistência aos católicos desde sábado; promove reuniões de Filhas de Maria; orienta o catecismo das crianças; realiza Páscoa; corrações do mês de maio, do Rosário, etc.

XV. - DO CONSELHO DE ESTUDANTES E COMISSÕES

Para desenvolvimento da vida social e eficiência dos Cursos organizar-se-ão, sob a orientação da diretora técnica, comissões culturais e sociais que constituirão oportunamente o Conselho de Estudantes dos Cursos.

XVI.- DO HORÁRIO DOS CURSOS NO ISER

O HORÁRIO será anunciado pela Secretaria dos Cursos através da campanha. As aulas serão de 50 minutos, intercaladas com um horário livre de 10 minutos, durante o qual os professores farão o obséquo de não reter os alunos nas salas.

N.B. Peê-se rigorosa observância dos horários a fim de se evitar perda de tempo, cansaço e desordem.

segue

H O R Á R I O

6h 15m	Levantar e Higiene matinal
6h 45m	Desjejum
7h - 8h 50m	Estudos e Atividades dirigidas
9h - 9h 50m	Banho
10h - 10h 50m	Aulas
11h - 12h 30m	<u>Almôço e repouso no Dormitório</u>
12h 35m - 13h 10m	Biblioteca
13h 10m - 15h	Estudos e Atividades Dirigidas
15h	Lanche
15h 20m - 17h 10m	Estudos e Atividades Dirigidas
17h 10m - 18h 30m	Horário livre- Esporte
18h 30m	Jantar
19h 30m	Recreação
20h - 21h 30m	Estudos individuais ou em grupos
21h - 30m	Recolhimento aos dormitórios
22h	Silêncio- Apagamentos das luzes nos dormitórios

I.S.E.R

16,7,962

D.C.J.

MENDES, M. C. *Caderneta de aluna do 2º CEDEM janeiro de 1962*. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

Atividades e exercícios
práticos de maior
utilidade.

Atividades e exercícios
de menor utilidades
para ma Escola e seu
trabalho

Granjinha, Fantoches,
modelagem, trabalhos
manuais, desenho

Exercícios de geometria
" " formações
de hábitos

MENSAGEIRO RURAL. *Demonstrativo do Movimento Educacional da Fazenda do Rosário nos 25 anos da fazenda do Rosário*. Ibité, v. 8, n. 34, jul, 1965. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibité/Minas Gerais.

QUADRO DEMONSTRATIVO DO MOVIMENTO EDUCACIONAL DA FAZENDA DO ROSÁRIO NOS SEUS 25 ANOS: 1940 - 1965

CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES				
<i>TIPO DE CURSO</i>	<i>TOTAL DOS CURSOS</i>	<i>LOCAL DE FUNCIONAMENTO</i>	<i>PERÍODO DE REALIZAÇÃO</i>	<i>N. DE ALUNOS</i>
CURSO DE TREINAMENTO PARA PROF. RURAIS	27	SOC. PESTALOZZI I.S.E.R.	10/7/1948 a 1/65	1.116
CURSO ORIENTADORA DO ENSINO RURAL E AUX. DE INSPEÇÃO	8	SOC. PESTALOZZI I.S.E.R.	1955-1962	182
CURSO DE INSPETORES MUNICIPAIS — CIME	3	I.S.E.R.	1963-1964	98
CURSO SUPERVISORES P/ DIRETORAS TÉCNICAS	4	I.S.E.R.	1955-1958	58
CURSO DE FÉRIAS PARA PROFESSORES LEIGOS	7	I.S.E.R. GRANJA ESCOLAR	1957-1964	155
CURSO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA	1	I.S.E.R.	1/4 a 20/12/1964	20
SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA	1	I.S.E.R.	23/9 a 20/12/64	27
CURSOS INTENSIVOS DE FÉRIAS — EDUCAÇÃO EMENDATIVA	4	I.S.E.R. SOC. PESTALOZZI	1951/1963/1964	198
CURSOS DE NÍVEL MÉDIO				
<i>ESTABELECIMENTO</i>	<i>Nº DE TURMAS</i>	<i>ALUNOS MATRICULADOS</i>	<i>DATA DE FUNCIONAMENTO</i>	<i>ALUNOS DIPLOMADOS</i>
GINASIO NORMAL OFICIAL "S. DE AZEVEDO"	11	1.421	1950/1964	318
GINASIO NORMAL OFICIAL "CAIO MARTINS" NA FAZ. DO ROSÁRIO	2	205	1963/1964	22
CURSOS DE NÍVEL PRIMÁRIO E PRÉ-PRIMÁRIO				
CURSO AD. AO GINASIO ANEXO A ESC. NORMAL	2	75	1953/1961	
CURSO COMP. "GUSTAVO LESSA"		564	1962. a 1964	65
ESCOLAS REUNIDAS "DOM SILVÉRIO"	15	4.038	1940 a 1964	225
CLASSES PRIMARIAS ANEXAS AO ISER	4	84	1961 a 1964	
INSTITUTO EDUCAÇÃO EMENDATIVA FAZENDA DO ROSÁRIO	2	284	1963 a 1964	
PRÉ-PRIMÁRIO ANEXO AO ISER	2	53	1963 a 1964	
INTERNATO SOC. PESTALOZZI DE M.G. FAZENDA DO ROSÁRIO		1.260	1940 a 1964	

MINAS GERAIS. *Contrat entre L'Etat de MINAS GERAIS (Brésil) et Madame HÉLÈNE ANTIPOFF*. Genève, 2 de janvier 1929. Documento datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

CONTRAT conclu entre l'Etat de MIRAS GERAES (Brésil)
représenté par son mandataire Monsieur ALBERTO ALVARES FERREIROS
VIEIRA et Madame HELENE ANTIPOFF, mariée, de nationalité russe,
professeur à l'Institut J.-J. Rousseau et assistante à l'Université
de Genève, résidant dans cette dernière ville.

Dans ce contrat Madame HELENE ANTIPOFF sera désignée sous le
nom de Madame ANTIPOFF et l'Etat de Miras Geraes sous le nom de
L'ETAT.

1. Madame ANTIPOFF est engagée en qualité de professeur de
psychologie, et spécialement de psychologie expérimentale et de
psychologie de l'enfant, à l'Ecole normale officielle et à l'Ecole
de Perfectionnement à BELLO HORIZONTE, elle aura également pour
tâche de faire subir aux enfants des écoles primaires des épreuves
psychologiques, ayant pour but l'étalonnage des tests, ainsi que
de mettre au courant de la technique psychologique le personnel
enseignant.

2. Pendant toute la durée du contrat Madame ANTIPOFF ne
pourra, sauf consentement exprès de l'ETAT, ni accepter aucun
travail, ni exercer aucune autre profession.

3. Madame ANTIPOFF fera tout ce qui sera en son pouvoir pour
bien accomplir sa mission, s'efforçant de former les instituteurs
aptes à continuer avec succès ses travaux.

4. Pendant la durée de son engagement, Madame ANTIPOFF
rédigera, avec le concours du personnel nécessaire, un Bulletin
d'Observations Psychologiques qui contiendra les résultats de
ses recherches et qui sera périodiquement publié dans le Journal
officiel et dans la Revue de l'Enseignement.

5. L'ETAT paiera à Madame Antipoff, comme rémunération de
son travail prévu dans le présent contrat, deux mille francs suisses
mensuellement. Les versements se feront pour le mois échu dans les
premiers jours du mois suivant. En plus de son traitement mensuel
l'ETAT paiera à Madame ANTIPOFF les frais de son voyage, Genève -
Bello Horizonte, aller et retour en première classe.

6. La durée de ce contrat est de deux ans. Cette durée
commencera à la veille de son embarquement dans le port, d'où elle
partira pour le Brésil. Le traitement stipulé à l'article 5 de la
présente convention courra à partir du commencement de la durée de
ce contrat.

7. Madame ANTIPOFF est tenue de s'embarquer pour Bello
Horizonte, sauf raison de force majeure ou de maladie grave dûment
attestée, entre le 15 Juillet et le 5 Août 1929.

8. La durée de ce contrat pourra être prolongée d'un
commun accord. Madame ANTIPOFF devra faire connaître à l'ETAT
son intention de prolonger cette durée par une déclaration écrite.

quatre mois avant l'expiration de la présente convention.

9. L'ETAT et Madame ARTZHOFF reconnaissent n'avoir d'autres droits que ceux qui résultent de ce contrat. Les contestations éventuelles seront portées devant les Tribunaux de l'ETAT de GUINÉE GÉNÉRALE.

Ce contrat a été fait en double.

Genève, 2 Janvier 1929.

Helène Artzoff

Pour l'Etat de Guinée GÉNÉRALE, *Alberto*
Alvaro Fernandez Vieira

Reconhecido e assinado a cargo do Sr. Reitor —

Alberto Alvaro Fernandez Vieira

F. para a entrega de...

Genève, le 2 Janvier 1929

A. C. - Alvaro yeller
Ca...



Pagou frs. 12.--
= Rs. 40000, ouro.

Jeller

Helène Artzoff

à Helène Artzoff
à Paris devant Louis
15, janvier 1929

(Signature)



MINAS GERAIS, *Decreto nº 4.830, de 12 de dezembro de 1955*. Cria o Instituto de Educação Rural. Palácio da Liberdade, Belo Horizonte/Minas Gerais: 1955. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

DECRETO N.º 4.830, DE 12 DE DEZEMBRO DE 1955

Cria o Instituto Superior de Educação Rural

O Governador do Estado de Minas Gerais, usando de suas atribuições e,

considerando que, por iniciativa do Governo do Estado em cooperação com a Sociedade Pestalozzi, já vem funcionando, em caráter regimental, na Fazenda do Rosário, um órgão de ensino de nível superior, destinado à pesquisa, orientação e especialização em assunto de Educação Rural.

considerando a grande utilidade que representa para o Estado e para o Brasil a existência de um empreendimento desse gênero para atender às necessidades culturais das populações rurais;

- **Decreta:**

Art. 1.º — Fica autorizado o funcionamento do ISER (Instituto Superior de Educação Rural), destinado à pesquisa, preparo, especialização e orientação em assuntos de Educação Rural.

Art. 2.º — O ISER funcionará no Distrito de Ibirité, Município de Betim, no prédio construído com os recursos doados pelo Ministério da Educação e Cultura.

Art. 3.º — Enquanto não se fixarem em lei os quadros do funcionalismo do Instituto Superior de Cultura Rural, os funcionários serão retirados do quadro dos servidores do Estado por ato de designação do Secretário de Educação.

Art. 4.º — Este decreto entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Palácio da Liberdade, Belo Horizonte, 12 de dezembro de 1955.

CLÓVIS SALGADO GAMA

Boltvar de Fretas

OLIVEIRA, Antonia Anicio. *Caderneta de aluna do 2º CEDEM*. 5 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibité/Minas Gerais.

Primeira impressão
do J. S. E. R. e do Curso

Como já conhecia o
J. S. E. R., quanto mais se
aproximavam os dias do
Curso, mais incendiava em
mim o desejo de o ver.

Desde a primeira aula
que nos foi dada pela nossa
S. Helena Dutkopff, só esperi,
como o foi realmente, um
Curso excelente que muito am-
pliou nossos conhecimentos pa-
ra lidar com nossos alunos
especionais.

Subs que considero
de maior utilidade

Todas as aulas foram
importantíssimas, especial-
mente as aulas práticas
que são muito utilizadas
das na educação de
especionais.

Aulas que considero
de menor importância:
Nas considero nenhuma
sem utilidade, pois tudo
que aprendemos é útil.

OLIVEIRA, Geni. *Relatório Anual das Atividades do Clube Agrícola*. Documento Inédito. ISER: Fazenda do Rosário. 30 de junho de 1960. Documento datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

Relatório anual das atividades do Clube Agrícola "Fausto Teixeira" nº 2292 do Instituto Superior de Educação Rural, Fazenda do Rosário - Exercício de 1959.

=====

O Clube agrícola "Fausto Teixeira", nº 2292, do ISER, compreende de vários serviços e seu terreno, de 4,5ha. (quatro hectares e meio) está subdividido em duas partes: a pedagógica e educativa e a parte de produção agrícola.

Bastante amplo, o terreno permite desenvolver culturas em maior escala de: soja, milho, girassol e arroz, ao lado de uma horta de 2.262 m.2 tratada pela mão de obra operária. O elevado custo dos adubos e da mão de obra, pagos pelo Clube Agrícola, bem como a falta d'água, por gravidade, dificultam maior extensão do cultivo de hortaliças.

Cultivam-se durante todo o ano, obedecendo ao calendário agrícola - alface, almeirão, couve, repólho, couve-flor, beterraba, acelga, rabanete, cenoura, espinafre, pimentão, jiló, quiabo, vagem, pepino, abóbora, Chuchu, ervilha, cebola, alho, tomate, salsa e cebolinha... bem como algumas flores, tais como ervilha de cheiro, zínia, gipsofila.

Concernando o terreno do ISER e acompanhando a alameda, acham-se plantadas árvores frutíferas: mangueiras, abacateiros, jaboticabeiras, mamoeiros, cítricos variados: laranjas, tangerinas, mexericas, cidras, limões - alguns pés de carambola, de pêssegos, ameixas bem como cordões de abacaxis...

Os produtos da horta e do pomar foram consumidos quase em sua totalidade pelo próprio internato dos Cursos do ISER, sendo vendido o excesso a alguns consumidores interessados em ter verduras frescas e irrigadas com água controlada. Os preços, via de regra, mantêm-se fixos, durante o ano todo, o que não acontece nos mercados comuns.

Em 1959 foram acrescentados no pomar 12 pés de cítricos, cujas mudas foram preparadas pelo Clube Agrícola, 20 mamoeiros, 50 bananeiras, 8 mangueiras, 2 pessegueiros e uma macieira.

criação de animais - No recinto do Clube Agrícola existe uma pequena criação de animais domésticos:

Aves - Foram aumentados o galinheiro e o recinto para patos. No fim do ano havia 95 galinhas New Hampshire - e 23 patos, num total de 118 aves.

Abelhas - São 8 famílias, de abelhas italianas. As colméias - caixotes, foram reformadas e formadas 3 novas famílias.

Coelhos - Foram adquiridos 10 coelhos de raças diversas, a saber: Mitchellia, Gigante Branco, Azul de Beverlen, Azul de Viena e Negro Fogo.

Porcos - A pocilga foi melhorada e ampliada para engorda de 6 a 8 porcos.

Vacas - O Clube Agrícola arrenda à Sociedade Pestalozzi, na proximidade do ISER, um terreno de cerca de 5 hectares para plantio de alguns cereais e capins, a fim de poder incluir no ensino noções de criações de gado: leiteiro e de laticínios.

Considerando de suma importância a educação do professorado rural quanto à alimentação nacional da população rural e o valor do leite e sua higiene preventiva contra os perigos que esse alimento possa causar, os alunos dos Cursos, em rodízio, e em pequenos grupos recebem aulas práticas de especialista em laticínios. Aprendem a preparar a ração, tirar leite, tratar das doenças recebendo ainda orientação segura em laticínios: pasteurização do leite, preparo de coalhadas, de Yoghurt, queijos, doces, mingaus, etc...

Todo o leite das 6 vacas (das quais 2 emprestadas pela Fazenda Experimental de Pedro Leopoldo) de raça Schwitz, Jersey e Holandesa, é utilizado geralmente para fins de ensino dos alunos professores dos Cursos Rurais.

Quanto a outros produtos, a renda é empregada na manutenção do próprio Clube: pagamento dos empregados, compra de rações balanceadas para os animais, compra de sementes, adubos, ferramentas e melhoramentos diversos.

Segue abaixo o movimento anual do Clube Agrícola em 1959, despesas e renda segundo diversas modalidades de atividades agrícolas e de criação.

RELATÓRIO DO MOVIMENTO GERAL DO CLUBE AGRÍCOLA "FAUSTO TEIXEIRA" Nº 2292
DURANTE O EXERCÍCIO DE , 1959.

R E C E I T A

Venda de verduras	Cr\$62.058,40	
" Frutas	3.165,00	
" mel	5.460,00	
" ovos	15.909,00	
" frangos	17.677,50	
" porcos	27.762,00	
" milho	4.745,00	
" arroz	9.510,00	
" mudas de limão	480,00	
" diversos produtos	3.201,00	
" flôres	150,00	
" coelhos	2.200,00	
" cabritinho	550,00	
Mezsalidades dos sócios	1.505,00	154.372,90

D E S P E S A S

Compra de rações	Cr\$34.647,00	
" porcos	14.950,00	
" material p/ cerca	1.158,00	
" sementes em geral	1.706,00	
" medicamentos	1.059,00	
" frangos e pintos	11.365,00	
" adubos	5.816,00	
" coelhos	2.298,00	
" caixas p/ abelhas	1.200,00	
" material diversos	5.206,10	
Pagamentos dos empregados	54.469,00	
" diversos	3.810,00	
		<u>137.684,10</u>
		Saldo <u>16.688,80</u>

Granjinhas Escolares - Dentro do Clube Agrícola do ISER funciona uma instituição escolar denominada "Granjinhas Reunidas Prof. Marques Lisboa". É a parte pedagógica e científica do mesmo, baseada na cooperação das professoras-alunas, divididas em equipes de 6 a 8 elementos

O trabalho se desenvolve da seguinte maneira:

Cada equipe recebe um lote de 20 m.2 (5m X 4m) que lhe é entregue mediante a assinatura de um contrato com o Clube Agrícola nº 2292. (Ver o contrato em anexo.)

Guiados pelos professores de ISER auxiliados por assessores, em agricultura, ciências naturais - botânica e zoologia, as equipes, cada uma formada por alunos de um Curso apenas ou pelos alunos de dois ou três cursos:

- 1 - Treinamento de professores rurais leigos, (municipais via de regra.
- 2 - Curso de Orientadoras, professoras tituladas e nomeadas pela Secretaria da Educação do Estado.
- 3 - Diretoras técnicas dos grupos escolares, com curso de Administração. As equipes planejam o trabalho, para três meses. Verificam a melhor maneira de aproveitar o terreno, as plantas a serem cultivadas de acordo com a época do ano e os preceitos de alimentação, o modelo da cerca e da cancela, etc.

O material é fornecido pelo Clube Agrícola, sendo tudo contabilizado na conta corrente de cada equipe, ou "Granjinha", moirões e bambus para cerca, adubos, sementes, mudas, inseticidas, etc. tudo pelo preço real, em vigor na localidade.

O déficit vai se cobrindo a medida que as plantas amadurecem e os produtos são vendidos ao Clube pelas Granjinhas enquanto seus componentes ainda se acham no ISER, e pela valorização dos produtos colhidos posteriormente à saída dos alunos-professores do ISER, com a conclusão dos respectivos cursos.

As atividades das "Granjinhas Reunidas" servem à realização de um Projeto; bem motivadas no início, seu desenvolvimento acha-se acompanhado por meio de diários e demais registros objetivos, que anotam através de descrições ilustradas, toda a marcha do trabalho, quer seja agrícola, científico, social, econômico-financeiro, moral, cívico, jurídico, artístico, etc.

O Projeto das Granjinhas Reunidas evidencia, com bastante clareza, o valor de um pedacinho de terra (20m²) que se transforma no melhor laboratório de ciências naturais; por pequeno que pareça, mostra o valor do trabalho produtivo, racional e organizado; facilita o ensino de quase todas as matérias do curso primário fundamental, tornando-o mais prático e intuitivo, isto é, no nível de pessoas de escassa cultura geral e sem conhecimentos técnicos; dá margem ao entrosamento das matérias escolares, tornando-as funcionais e mais necessárias à vida, portanto mais acessíveis à mentalidade do rural.

Chegou-se à conclusão de que o Projeto das Granjinhas Reunidas oferece bastantes oportunidades para o ensino, com a prática constante de uma série de atividades, tais como:

Língua Pátria - redação de requerimentos, registros de diários, relatórios quinzenais, organização de vocabulários, leituras de textos associados com a vida do campo, da natureza, através de poesias, fábulas, parábolas, trechos de bons autores, leituras técnicas relativas à agricultura, botânica, zoologia, etc. A linguagem fica grandemente favorecida pelos intercâmbios de idéias, debates sobre problemas surgidos, planejamentos, etc. É grande o desenvolvimento do vocabulário relativo às coisas da natureza, plantas, animais, fenômenos meteorológicos, etc, que se torna mais preciso e matizado, mais técnico e mais artísticos ao mesmo tempo, traduzindo melhor os sentimentos e a experiência própria.

Aritmética e Geometria - Conhecimento real do sistema métrico, de tão difícil uso para o homem do campo, habituado às medidas populares; familiarização com os cálculos relativos a perímetro, áreas (medidas dos lotes, dos canteiros, da altura e diâmetro das diversas plantas e frutos); aplicação de diversas dimensões e formas geométricas na confecção dos canteiros; concretização de contagem e de diversas operações aritméticas; formulação e solução de problemas reais sobre as 4 operações, com quítias e números; porcentagem; compra de venda; lucros e perdas; juros, noções elementares de estatística e de contabilidade...

Ciências Naturais e Higiene - Estudo de cada uma das 20 a 30 plantas cultivadas no lote e de 10 a 15 plantas diversas encontradas no terreno, antes de o transformar em "granjinha". Acompanhamento do ciclo vegetativo, classificação funcional, classificação científica da planta e de seus diversos órgãos. Idem dos animais encontrados no lote, que são observados in-vivo, e em suas diversas fases de desenvolvimento, na "maternidade" do Museu de Ciências. Divisão em animais úteis e nocivos, para chegar paulatinamente à classificá-los segundo critérios objetivos da ciência. Combate das pragas dos vegetais e medidas preventivas e curativos contra os efeitos nocivos ao homem.

Geografia - Estudo do solo, orientação pelo sol, pela bússola, estudo da paisagem local, dos ventos dominantes, precipitação e nuvens, e outros dados meteorológicos. Limites, traçado de plantas geográficas; problema de erosão.

Geografia econômica relativa às plantas e produtos em estudo.
Procedência das mesmas.

Desenho - Do natural, na ilustração dos diários, para o estudo de plantas e animais em suas evolução e diversas fases. Desenho geométrico. Desenho ornamental, com aproveitamento para barras, bordados, programas, material didático, motivos estilizados sugeridos pelas formas naturais...

Os pontos citados são facilmente relacionados com as atividades agrícolas, e trabalhos nas Granjinhas. No entanto outros materiais encontram menos oportunidades e tem-se de forjar situações aproveitando ocorrências diversas. Para a História do Brasil, por exemplo que recebeu poucos estímulos, foram

aproveitadas as datas cívicas ou outras ocorrências, tais como os nomes com que algumas Granjinhas foram batizadas, para diferencia-las uma das outras.

O estudo do nome do local estendeu-se ao estudo da cidade, do Estado e do País através de fatos históricos... De qualquer modo a História foi a matéria que, para o nível elementar de instrução, menores oportunidades tem encontrado no Projeto em questão.

Educação moral e cívica - Conhecimento do código relativo a vida rural, propriedade, direito de posse e garantias, regulamentação quanto ao uso d'água, divisas, práticas de relações de boa vizinhança, valor de cercas e tapumes bem observados, problema dos frutos pendentes, etc.

Nota-se um grande desenvolvimento do grupo no sentido de cooperação mais estreita e eficiente, segundo aptidões de cada um e para o bem comum. Os membros das equipes tornam-se capazes de melhor critério para julgamento mútuo e escolha dos líderes e representantes para trabalhos, entre pares, em planejamentos e deliberações de ordem mais geral, quer seja relativos a "Granjinhas Reunidas" quer com relação aos assuntos de importância nos Cursos Rurais.

Quando cooperam nas Granjinhas alunos-professores de vários Cursos Rurais, regentes de escolas rurais, orientadoras e supervisoras - geralmente na proporção de quatro, duas e uma, respectivamente, para cada Granjinha, consegue-se ainda o treino de atitudes e relações humanas de acordo com os objetivos que o ensino, supervisionado e orientado, vem preconizado na renovação das escolas rurais.

Econômicamente também se desenvolvem. To m conhecimento do valor exato dos produtos, além de valorizar devidamente o trabalho do rurícola e do técnico agrícola.

As "Granjinhas Reunidas Prof. Marques Lisboa" representam assim um valioso meio educativo, um método, que pode ser com relativa facilidade introduzido nas escolas rurais. Evita aulas rotineiras, dentro das quatro paredes, educa o aluno para o seu próprio meio, levando-o a descobrir o valor do homem rural e seu papel na sociedade, ao mesmo tempo que deixa a criança viver sua infância mais feliz.

É uma escola ativa, de educação integral, que prepara melhor o homem para vida independente, ao mesmo tempo que para viver em sociedade.

I.S.E.R. - Fazenda do Resário, 30 de junho de 1960.

Geni de Oliveira - Presidente do Clube Agrícola Nº 2292.

PEREIRA, Cleonice Assis. *Caderneta de aluna do 2º CEDEM*. 6 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibité/Minas Gerais.

Aulas que considera de menor
utilidade

Considero todas as aulas de utilidade, pois, embora muitas coisas não possamos apresentar agora, um dia nos servirão.

Atividades e exercícios práticos de maior utilidade.

Contacto com as granjeiras, trabalhos manuais, lanchinha e observações.

PEREIRA, Olivia. *Terapia Ocupacional: Teste de Capacidade funcional: membro superior*. Documento Inédito mimeografado. (sem data) Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

TERAPIA OCUPACIONAL
TESTE DE CAPACIDADE FUNCIONAL - MEMBRO SUPERIOR

Atividades Unilaterais

Curso Emendativo - ISER - Fazenda do Rosário - janeiro de 1962.

Aulas dadas pela profa. Olívia Pereira.

Nome: _____ Data Nasc. _____ Idade _____

Incapacidade _____

Aparelhos _____

- CÓDIGO: -- não aplicável
 0 não executa a atividade
 1 esboça o movimento
 2 apenas inicia o movimento
 3 executa com esforço ou em posição inadequada
 4 executa vagarosamente mas em posição funcional
 5 executa em tempo e em posição funcional

DATA	Mão Direita	Mão Esquerda
1- segurar objetos		
2- largar objetos		
3- depositar na mesa		
4- apanhar objetos no chão		
5- alcançar objetos da mesa		
6- alcançar objetos do alto		
7- amontoar cubos		
8- separar moedas		
9- acender a luz		
10- abrir a torneira		
11- tocar campainha		
12- segurar lápis		
13- segurar escova de dentes		
14- segurar talher		
15- segurar cigarro entre 2º e 3º dedos		
16- abrir gaveta supinação		
17- segurar bola "		
18- abrir porta maçaneta		
19- abrir porta à chave		
20- encaixar em buracos		
21- desencaixar		
22- carregar mala		
23- cumprimentar		

OBSERVAÇÕES _____

DATA					
1- assoar o nariz					
2- lavar as mãos					
3- enxugar as mão					
4- escovar os dentes					
5- usar a escova de unhas					
6- barbear-se					
7- lavar o rosto					
8- enxugar o rosto					
9- pentear-se c/ pente					
10- pentear-se c/escova					
11- espremer pasra de dentes					
12- entrar na banheira					
13- banhar-se em banheira em pé					
14- banhar-se em banheira sentado					
15- banhar-se no chuveiro					
16- esfregar-se usando sabonete					
17- esfregar-se usando esponja					
18- lavar a cabeça					
19- lavar os pés					
20- sair sozinho da banheira					
21- preparar-se para uso do vaso sanitário					
22- usar vaso sanitário comu					
23- usar vaso sanitário com adaptação					
24- usar posição sentada					
25- " " do pé					
26- usar papel higiênico					
27- tornar a vestir-se					
28- utilizar-se da descarga					

OBSERVAÇÃO _____

PEREIRA, O. *Terapia Ocupacional*. Palestra. s/d. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

Profa. OLIVIA ...

Antes de entrar no conceito da Terapia Ocupacional, vamos contar um pouco de sua história.

Não somente hoje, mas de há muito vem a preocupação de dar ao indivíduo alguma atividade para fazer, além do tratamento médico específico. A preocupação em se resolver este problema não é de hoje. É tão antiga como o homem. Dizemos até que o problema surgiu com Adão e Eva. Desde que Adão e Eva foram postos para fora do Paraíso e tiveram que trabalhar para ganhar, com o suor, o pão de cada dia. Foi justamente, o início do trabalho e foi assim que começou a se dar o valor ao trabalho para compensar alguma coisa que está faltando.

Desde os tempos bíblicos encontramos referências ao emprego de certas formas das atividades como recurso de tratamento. Já o rei David tocava a sua harpa para melhorar o mau-humor do rei Saul. Antigos documentos mostram que não só a música, como jogos, danças e outras diversões eram empregados pelos gregos e egípcios no tratamento dos doentes mentais.

O famoso Hipócrates - Pai da Medicina e Galeno outro médico grego, afirmavam que o trabalho é o melhor meio e é essencial para a felicidade do doente.

Continuando na história vamos verificar também, que na Idade Média, o trabalho tinha um grande valor nas comunidades religiosas. Para compensar aqueles longos períodos de meditação religiosa, era necessária a atividade manual e recreativa a fim de inibir as perturbações provenientes de uma vida muito sedentária.

Philipp Pinel foi, provavelmente, o primeiro médico a expressar seu ponto de vista, mais sistemático sobre o valor da ocupação. Mais ou menos, em 1791, data do seu tratado "Moral Treatment of Insanity" onde expõe um determinado caso, diz ele que o "trabalho moderado e exercícios regulares, cooperando com as energias da natureza, restaura o paciente em pouco tempo."

Caminhando na História, vamos encontrar, talvez no começo do século 18 com Esquirol na França as primeiras manifestações científicas da terapêutica ocupacional.

Não só Esquirol como William Tuke na Inglaterra, defendem a adoção de métodos mais humanos no tratamento da doença mental, autorizando também o uso da ocupação como sistema de tratamento. Esquirol ressaltava então o valor da ocupação dizendo que é ela "um estimulante para tudo, distrai a atenção do doente, introduz-se hábitos de ordem, alerta-se a inteligência."

Em 1798, o Dr. Benjamin Rush, é o primeiro psiquiatra americano que prega o valor da ocupação como tratamento na adoção de tarefas como tecer, bordar, etc. Ressaltava ele, então o valor do interesse do paciente.

Nos anos seguintes outros psiquiatras na Europa e nos Estados Unidos se bateram pelo reconhecimento do valor da ocupação no campo do tratamento psiquiátrico ressaltando-se entre eles o Dr. Isaac Ray, Johan Freiderich Reil e outros.

Verificamos assim que já no fim do século 18 a doença mental deixa de ser considerada um castigo e que a cura, através dos exercícios, vai ceder lugar à forma de tratamento mais humano, mais científico.

Aparente, então, no início do século 20 (1905), na Alemanha, o médico - psiquiatra, dr. Herman Simon que, em primeiro lugar, apresentou uma sistematização da ocupação baseada nos seus efeitos terapêuticos sobre os doentes mentais.

Foi em 1905, no Wertphalian State Mental Hospital, em Guteslohsh, que o dr. Simon desenvolveu seu esquema de terapia ocupacional, aplicando-o sistematicamente, a todo o Hospital. O sucesso de seus esforços foi observado quando conseguiu ocupar 98 por cento de seus pacientes, organizando um quadro de atividades em que os doentes mentais pudessem dele participar. Conseguiu estabelecer 5 categorias de trabalho, das mais simples ao mais complexo.

Sua reputação espalhou-se pelos outros hospitais não só dos Estados Unidos como da Europa que solicitaram informes não só sobre seu esquema de atividades como também sobre outras formas de atividades normais, pois todos desejavam participar de suas experiências.

Em 1918, com a grande guerra, houve o aumento de pessoas mutiladas, desajustadas, pessoas com problemas emocionais, etc.. Houve necessidade de serem criadas atividades condizentes com as deficiências e os problemas de cada um. Em razão disso, após 1918; as ocupações passaram a ser organizadas com a denominação de "Terapia Ocupacional". Esse título havia sido usado, pela primeira vez, por George Edward Barton, em Chicago (1912), quando nomeou o seu método de tratamento para a artrite, preservando condições de exercícios ocupacionais para o tratamento daquela afecção.

Essa necessidade de atender aos sofrimentos dos soldados que estavam

em guerra e mesmo depois da guerra deu a direção à terapia ocupacional. Vários cursos intensivos foram organizados para treinar terapeutas ocupacionais. Esses cursos se intensificaram e foi estabelecido no Canadá o primeiro curso de terapia ocupacional em nível universitário. (1926)

Deste modo, a partir de 1914 e com a segunda guerra mundial os interesses sobre Terapia Ocupacional se intensificaram, dando uma base educacional através de cursos e programas de treinamento de diferentes cursos estabelecidos em várias partes do mundo. Foi constatado, através da apuração feita pelo American Association of Occupational Hearday que até 1958 havia 380 cursos em vários países.

O contínuo crescimento e aceitação da Terapia Ocupacional é observado não só pelo aumento do número de escolas, organizações nacionais e novos Departamentos Hospitalares, Congressos nacionais e internacionais realizados, como também na aplicação dessa terapia nos vários campos da vida humana.

DEFINIÇÃO

O problema da definição é um problema muito discutido, e tem sido objeto de vários estudos tendo já sido propostas várias definições conforme as várias escolas por elas representadas.

Do ponto de vista etimológico TERAPIA vem da palavra grega "Therapeia" - que significa cura ou tratamento médico, isto é um tratamento onde há supervisão médica, OCUPACIONAL significa o tipo de tratamento.

Muitos outros termos têm sido propostos como FISIOTERAPIA que é o emprego da força física, do trabalho; PRAXITERAPIA que é o emprego da motilidade; LABORTERAPIA que é o emprego do trabalho como forma de tratamento.

Entretanto, qualquer um desses termos tem certas restrições, porque eles não englobam todas as formas de atividades que podem ser mobilizadas como forma de tratamento, como, por exemplo, as atividades recreativas, educativas.

Assim, o termo "Terapia Ocupacional" é universalmente aprovado. Várias definições de Terapia Ocupacional têm sido feitas. umas mais descritivas, outras mais abrangentes.

Com respeito às definições vejamos algumas - The Board of Central na Inglaterra define num memorando, em 1933 - "Terapia Ocupacional" é o tratamento sob direção médica, das desordens físicas e mentais, pela aplicação da OCUPAÇÃO e da RECREAÇÃO com o objetivo de promover a recuperação, criação de novos hábitos e a prevenção da deterioração."

O "Walter Reed General Hospital" em Washington diz : "Terapia Ocupacional é o termo aplicado àquela forma de tratamento e se constitui de várias formas e atividades mental e física, que alivia o paciente contriguindo para a total recuperação de sua dificuldade. Esta atividade é exercida sob supervisão médica e é essencialmente motivada.

Algumas outras definições aparecem e se completam com esta : -"Terapia Ocupacional é o tratamento sob supervisão médica das desordens físicas ou mentais - através de ocupações de caráter físico, mental, social e recreacional."

Em todas as definições é de ressaltar o princípio primordial da Terapia Ocupacional, como seja a da SUPERVISÃO MÉDICA, bem como a extensão da Terapia Ocupacional envolvendo não só os problemas ou dificuldades de natureza física como os de natureza mental e social, através da globalização de um programa que empregue todos os recursos ou formas de tratamento, desde a ocupação física até a de caráter social e recreacional como sejam música, dança, teatro, biblioteca, "hobbies", jogos, etc..

A Terapia Ocupacional, como forma de tratamento, deve ser prescrita de acordo com o conhecimento, com a avaliação dos tipos da paciente e dos tipos de problemas, conhecendo-se, portanto, as limitações e as indicações, conforme os diversos casos. Esta avaliação é feita por uma equipe de profissionais sob a direção médica. As indicações poderão ser classificadas de acordo com os objetivos da Terapia Ocupacional que, segundo Sidney Light, são os seguintes :

- I - Cinestético - usado para restaurar
 - a) - Força muscular
 - b) - Mobilização das articulações
 - c) - Coordenação - elemento essencial para se atingir a vida útil cuidar de si mesmo.
 - d) - uso de aparelhos de prótese
 - e) - boa postura
- II - Quantitativo - Usada para
 - a) - aumentar a tolerância ao trabalho
 - b) - medida da capacidade de tolerância ao trabalho.
- III - Técnico - usada para desenvolver ou manter

- a) Tonus muscular
- b) Tonus mental

IV - Psiquiatrico - usada para desenvolver influencia favoravel na

- a) - Atividade psicomotora através da
 - 1 - Estimulação (desde que respeitado o interêsso e concentrada atençaõ)
 - 2 - Calma (relaxando ou liberando construtivamente as enegias, orientando as tendências destrutivas)
- b) Nos distúrbios emocionais através da
 - 1 - Promoção da estabilidade emocional
 - 2 - Influência sobre o humor (com a música, por exemplo)
- c) Na conduta através
 - 1 - Restabelecendo os hábitos convenientes para vencer o trabalho
 - 2 - Quebrando as tendências regressivas
 - 3 - Assistindo no ajustamento do tratamento hospitalar.
- d) Na atividade psico-social, promovendo

- 1 - Sociabilidade
 - A - Relações interpessoais e com grupos
 - B - Desenvolvendo atitudes de confiança, realização, auto-confiança, responsabilidade, realismo.
- 2 - Habilitação através
 - A - Prevenindo ou retardando a regressão
 - B - Tornando-se mais úteis na comunidade hospitalar e fora.

- 3) Higiene mental através
 - 1 - procurando interêsses pelo trabalho e pela diversão,
 - 2 - accitação da dificuldade ou doença
 - 3 - preparação para um ajustamento post-hospitalar.

V - Diagnóstico : obtenção de informação acerca

- A - Reação
 - 1 - Com pessoas
 - 2 - Com trabalho
- B - Identificação
- C - Capacidade para o trabalho fisico e mental
- D - Exploração pró - profissional(?)

VI - Diversional

Princípios da Terapia Ocupacional - A Terapia Ocupacional para ter caráter mais científico, precisa se bascar em fatos e reparos que orientem sua aplicação. Estes princípios são essenciais a fim de que se consiga resultados objetivos e eficazes.

A Associação Americana de Terapia Ocupacional já estabeleceu uma série de princípios, dos quais os mais importantes são :

- 1 - A Terapia Ocupacional é principalmente forma de tratamento.
- 2 - O tratamento deve ser sempre supervisionado pelo médico.
- 3 - A Terapia Ocupacional deve se desenvolver como um sistema definitivo e ser aplicada metódicamente.
- 4 - A capacidade e interêsso do paciente devem ser conservadas em relação à prescrição da Terapia Ocupacional.
- 5 - O tratamento deve ser de acôrdo com as necessidades individuais de cada caso.
- 6 - A medida do tratamento é o seu efeito sobre o paciente.
- 7 - As atividades desenvolvidas devem despertar o interêsso, a coragem e a confiança; exercitar o corpo e o espirito; melhorar a incapacidade e restabelecer a capacidade para a vida social e profissional.
- 8 - A Terapia Ocupacional deve, na parte técnica, conhecer se o doente tem aptidões específicas e qualidades de personalidade.
- 9 - A novidade, a variedade, a individualidade, a utilidade, das técnicas empregadas podem aumentar o valor terapêutico de uma ocupação.
- 10 - As atividades recreacionais são conhecidas pelo valor social no tratamento do paciente.

Outros princípios são incorporados a estes para a completa aplicação da Terapia Ocupacional.

Divisão da Terapia Ocupacional - Como se verifica através da definição de Terapia Ocupacional, o tratamento requer classificação e sub-divisão. Em razão disso dividimos a Terapia Ocupacional da seguinte maneira :

- A - Terapia Ocupacional médica;
- B - Terapia Ocupacional diversional;
- C - Terapia Ocupacional educacional.

Na Terapia Ocupacional médica incluímos todas as formas de ocupação que ajudam o paciente no complemento do seu tratamento médico.

A Terapia Ocupacional diversional inclui todas as formas de recreação e

o atividades sociais. Ela ajuda a necessidade e a continuidade do tratamento. Pode ser ativa e passiva.

Ativa - Jogos, dança, excursões, clube, atividades artísticas, etc..

Passiva - Concertos, televisão, cinema, leitura, círculos de estudos.

A Terapia Ocupacional pré-profissional inclui todas as formas de ocupação que despertem as aptidões do doente, sua habilidade a fim de prepará-lo à vida útil.

É realizada através do encaminhamento do paciente em vários tipos de atividades, tais como oficina de sapataria, encadernação, lapidação, trabalho de madeira, etc.. Na Terapia Ocupacional pré-profissional é necessário conhecer a capacidade do paciente frente à situação do trabalho e verificar qual sua habilidade especial e possibilidade profissional.

A Terapia Ocupacional educacional visa não só a aquisição do hábito da vida diária, como também o desenvolvimento do programa escolar que possibilite o desenvolvimento da vida cultural do paciente.

De uma forma geral, a divisão proposta, inclui subdivisões:

A - Atividades de expressão manual - Todo o tipo de ocupação em que o trabalho manual seja básico como trabalhos em madeira, tecelagem, encadernação, costaria, etc..

B - Atividades de expressão artística - Todas as atividades que ajudem a imaginação, incentivando a criatividade e também levando o paciente a expressar seus sentimentos e emoções, como as artes plásticas, em geral, desenho, pintura, modelagem, música, teatro, dança, etc..

C - Atividades de expressão social - Esta atividade favorece sobretudo o desenvolvimento das relações entre os membros do grupo e dos grupos entre si, ajudando no desenvolvimento de atitudes sociais, de confiança, segurança, responsabilidade, cooperação, respeito mútuo, independência, etc.. Isto tudo poderemos obter através de projetos sociais como clubes, excursões, trabalhos em equipe, teatro, dança, etc..

D - Atividades de expressão pré-profissional - Essas visam o treinamento do paciente em determinados tipos de ocupação com o fim de observar sua preferência, interesse, habilidade, capacidade de trabalho. Obtem-se através de oficinas de carpintaria, cerâmica, sapataria, encadernação, tecelagem, ourivesaria, lapidação, etc. e atividades complementares como - datilografia, e outras, e finalmente, os trabalhos agrícolas - horticultura e jardinagem.

A Terapia Ocupacional tem mostrado seu valor através de muitos séculos no tratamento das doenças mentais, como em outros campos. Este é um tratamento que faz parte integrante nos departamentos especializados, nos hospitais, nos sanatórios nas clínicas, nos ambulatórios, sendo que o mesmo deverá ser de acordo com cada tipo de problema, com cada tipo de paciente.

I.S.B.R.

28 de julho de 1962.

PIRES, D. F. C. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 09 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibitié/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibitié/Minas Gerais.

Primeiras Impressões do ISER.

Local muito interessante que nos permitiu estar em contacto com a natureza mas, que pela grande distância do centro urbano, nos trouxe algumas dificuldades, com relação principalmente, a aquisição de material para a confecção dos trabalhos.

Curso: Colômbia de assuntos úteis sobre a educação do excepcional.

Aulas que considera de maior e de menor utilidade.

Todos os assuntos tratados no curso foram de aspecto utilitário e prático atendendo as finalidades do mesmo.

Apenas a pequena duração do curso, não permitiu que em certos assuntos nos esclarecemos melhor, para desempenharmos mais seguramente nossa missão.

REGISTRO DE ATIVIDADES DO CURSO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA
(JAN/1951/SET/1962). Diário manuscrito das alunas do curso. Acervo do Centro de
Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena
Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

Registro de Atividades do Curso de Educação Emendativa

Jan. /1951 / Set./1962

15

15 de janeiro de 1951 - Segunda-feira

7,30 às 9

10.30 às 11.30 Helena Antipoff

Orientações na observação dos alunos sobre o nível de desenvolvimento e a maturidade. Formação de hábitos de independência, respeito ao apanhado, vestuário, higiene, alimentação, convivência social. Uso da Ficha de desenvolvimento.

12 às 13

Trabalho de fantoches com um grupo da Escola Rural
P. Silvio - T. B. B.

13-14

Yolanda Barbon

Trabalho para observação do aluno durante os trabalhos, alimentação, vestuário; atitudes e hábitos.

15 horas

LANCHE

15,30 às 17

Costura das roupas dos alunos do 1º grupo da Escola Rural.
liv.

T. B. B.

14-15

Organização da caderneta

16

16 de janeiro de 1951 - Terça-feira

6,30 às 7

Educação Física

7,30 às 9

7,30 às 9 Horticultura - Preparação de can-
teiros - Sementeira da ervilha
"Batatas"

9 às 11

Costura das roupas dos fantoches.

T. B. B.

11 às 14

Continuação de trabalho com 11 alunos da Escola Rural
P. Silvio - T. B. B.

13 às 14

Iniciações - Aritmética (Jogo - "A Cercaria") - Língua Portuguesa
Exercícios escritos - para correção da escrita - Livro - Livro
Cantares. (da mãe tem o livro galinha).

Quinta-feira, 11 de janeiro de 1962

8,30
às 9,15 Aspectos fundamentais
para uma observação.
Preparamento do observador.

10 às 11 Comentários sobre as observa-
ções realizadas nas salas
com crítica e instruções.

Contribuições racionais das
plenas-mestras a prioridades
para debate e apreciação
de conteúdo.

Jorge B. B. de S. L.

9,15 às 8,05 (Projeto de frangina) -
Educação integral da
criança e do prof. -
(Ed. sensor. e desenv. físico)
Fundamentos da Escola ativa -
Métodos - resposta às necessidades
e aspectos do interesse

Hel Ant. B.

13,30
às 15 Apresentação do programa e do
Material de Têxtilaria e Tecelagem Ana Maria F. de S.

Dobradeiras: copo - biscoito - vela.

Baleis, borboletas, noz de vacal. Maria S. de S.

15,30 às 16,10

Hábitos sociais - comportamento, aceita-
ção social. Educação, forma de emitir
o acadêmico, o educador. Hábitos de gentileza
e consideração pelo outro. Influência do aspecto
físico, no acatamento social. Independência. Serútil. Trabalho físico.

Maria S. de S.

RIBEIRO, M. G. S. *Caderneta de aluna do 2º CEDEM*. 9 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

Aulas que considera de maior e menor utilidade.

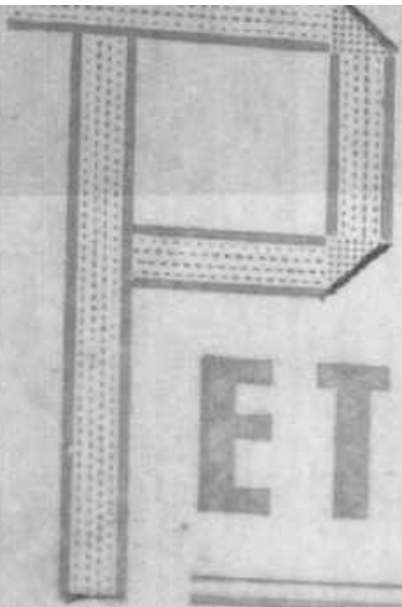
Todos os assuntos foram de grande interesse para o grupo.

Atividades e exercícios práticos de maior utilidade.

- a) Tabela e tabelagem.
- b) Confecção de material de bainha.
- c) Exercícios foriáticos.
- d) Técnicas de pintura e modelagem.
- e) Observações em classes especiais.
- f) Confecção de máscaras e Titeres.
- g) Atividades na gramínea.
- h) Confecção de instrumentos de percussão.

i) Observações do aproveitamento gradativo das crianças nas aulas práticas de música.

SANTOS, Lindaura Maria Vieira do. *Caderneta de aluna do 4º CEDEM*. 16 de dezembro de 1964. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.



CADERNETA

PETRÓPOLIS



Nome Simone Maria

64

Temas

da

caderneta

individual

do

CEDEM

2. 4º Curso de Especialização
de
Educação Emendativa
ISER, 16 de dezembro de 1964

Nome - Lindalva Maria
Suira dos Santos

Procedência - Geófilo Ottoni

Estabelecimento - Grupo Escolar
Nossa Senhora dos Pobres

Repartição - Secretaria da
Educação

Curso Geral

Curso Normal - Formação

Curso de Especialização

Anos de Magistério - 2 anos

Experiências com excepcionais

Regência de uma classe P.L.
no período de 1 ano letivo.

Assinatura

Leindalva Maria Vieira dos Santos

Endereço para correspondência

Rua Padre Virgolino 811

3 Breves dados Biográficos 2/a

Nasci aos 13 de junho de 1948,
em Leopoldo Otoni, onde moro
com minha família
até os dias atuais.

Entrei para o Curso Primário
em 1949, comecei o Ginásio
em 1954, o Curso de
Formação em 1959 e me

formei em 1961, sem nunca ter sido reprovada.

Fui nomeada aos 18 de dezembro de 1963 e tomei posse do meu cargo aos 13 de abril de 1964, na Secretaria da Educação

4. Primeiras impressões do ISEER e do Curso.

As primeiras impressões que eu tive do ISEER, foi de uma escola muito agradável situada em um lugar pitoresco.

Quanto ao curso, primeiramente pensei que era muto difícil e que estava fora do alcance da minha capacidade.

5. Aulas que considera de maior utilidade.

As de Dr. Hélio Alkimim, de Dr. Clovis Alvim, de D. Helena Antipoff e de D. Arlinda Corrêa Lima.

6. Aulas que considero de menor utilidade.

As de D. Thais e as de Agricultura de Dr. Bolivar.

7. Atividades e exercicios práticos de maior utilidade

Artes aplicadas e atividades com bambu.

8. Atividades e exercicio de menor utilidade para sua Escola e seus trabalhos

Trabalhos sobre Adolescente, sobre Cooperativismo e os

jogos de Alice Descobertas e André Rey, dados por Cleonice.?

9. Aulas e assuntos que foram melhor assimilados.

Aulas de Dr. Hélio Alkimim, de Dr. Clavis Alvim, de D. Helena Antipoff, de D. Arlinda Corrêa, de D. Leone Brandão, de D. Benita de Goduski, aulas de metodologia dadas pelas professoras da Guanabara.

10. Aulas de difícil compreensão e assimilação

De difícil ⁵ compreensão não achei nenhuma. De difícil assimilação as de Filosofia da Educação Emendativa.

11. O que achou pior do Curso

A falta de organização, a inconstância e variação excessiva de professores, a distância que há entre alunos e professores, o mau julgamento de nossas ati-

tudes por parte de alguns professores, o pouco entendimento que entre os próprios professores, a falta de estágio, não menos pequeno de aulas com Dr. Kélio, a falta de uma professora de recreação, a alimentação dos prof. tão diferente da dos alunos.

???

12

O que achou de melhor no curso

A convivência com as colegas, o regulamento flexível, a delicadeza e dedicação de alguns professores, "a gor

nao da Educacional"

13 Quais os ensinamentos do curso que podera aplicar logo em seu estabelecimento

As atividades de D. Arlinda, de D. Ivone, as observações de D. Maria Luiza Almeida Cunha, os jogos de D. Nélis, as sugestões da professoras da Guanabara, as atividades de D. Valkyria.

14. Publicações e material recebido

livro de D. Clovis:

Introdução ao Estudo da Deficiência Mental.

Apostilas fornecidas pelo ESER e pelas professoras do PHBHEE

15 Sugestões para melhoramento dos Cursos Emendativos.

Mais organização do curso. Menor numero e maior constância dos professores. Aulas mais sistematizadas, maior entusiasmo

entre professores e alunos,
horário mais regular.

Observações: o que mais gostei do curso, foi que ele muito concorreu para que eu amadurecesse e adquirisse mais independên-
cia.

Letícia Santos.

SILVA, Berenice Pinto. *Caderneta de aluna do 2º CEDEM*. 8 de fevereiro DE 1962
Documento Inédito manuscrito. Ibité/MG. Acervo do Centro de Documentação e
Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibité/Minas
Gerais.

Atividades e exercícios
práticos de maior uti-
lidade

Atividades e exercícios
de menor utilidades
para sua Escola e seu
trabalho

Sava mim os de Femi-
atua e os de Didática
Especializada

Graminha por mão
Temos espaço livre

SILVA, Euny Guilherme Marques da. *Caderneta de aluna do 2º CEDEM*. Janeiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibité/Minas Gerais.

1 N

Atividades e exercícios práticos | Atividades e exercícios de menor
de maior utilidade | utilidade para sua escola e seu
trabalho.

1 - Confeção de material de bambu

2 - Confeção de instrumentos para
bandinha rítmica

3 - Tecelagem e tapeçaria

4 - Material para dramatizações

5 - Trabalho prático na granjinha

SILVA, Lenira de Rezende. *Caderneta de aluna do 3º CEDEM*. 25 julho de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibité/Minas Gerais.

Foniatría - Todo o material a empregar na deficiência de linguagem dos meus alunos. Já posso localizar nêles as deficiências de linguagens e identificá-las.

Didática Especial - Empregar método especial para alfabetização.

Terapia Ocupacional - Ocupar meus alunos em trabalhos especiais e observar nêles as aptidões para este ou aquele ramo de trabalho.

Trabalhos Manuais - Ensinar os alunos a empreenderem

estes trabalhos, encontrando nêles oportunidades para socializações, globalizações do ensino, cabalmente para as suas deficiências e desco- brindo também essas tendências.

Liderança - Capacidade para descobrir entre os alunos, aqueles que tendem a liderar, comandar um grupo e estimulá-los ao trabalho.

Atividades agrícolas - No projeto das Granjinhas o campo é vasto. Já come- çar pelo contacto que a

criança tem com a natureza onde tanto tem que se aprender e observar. A criança trabalha com sementes, pedras, material precioso para a concretização; os movimentos mo-
tores que tanto se desen-
volve na criança através de ordens como: 'vá buscar água', 'vá buscar areia', etc.
É muito triste e lamentável que as escolas todas de Minas não tenham a sua granjinha escolar. Através delas, ensinamos as crian-

ças todas as matérias do currículo escolar.
Publicações e Material recebido:

- a) Escala de Competência Social
- b) Terapia Ocupacional
- c) Clube Agrícola
- d) Atividades Artísticas e Recreativas da Escolinha de Arte do Brasil
- e) Dicionário Mental nas Classes Especiais
- f) Crianças Mongelóides

SOUZA, Clotilde de Amaral. (Secretaria). *Relatório De Trabalho do Grupo 5 do 2º CEDEM*. Documento Inédito manuscrito. Ibitaré/MG: 1962. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibitaré/Minas Gerais.

Relatório das atividades do Grupo 5

O grupo 5 compõe-se dos seguintes elementos:

Maria das Dores Azevedo - representante
Clotilde do Amaral Souza - secretária
Liyoka Sagitu
Aracy Dias Magalhães Santos
Leda Costa de Paula
Marina Lúcia Belhne Alvim
Ernestina Grossi Senra
Marina Miglio
Maria Leonor Bamarão
Maria Martins de Moraes
Lrene da Costa César

Às 13 horas do dia 10 de janeiro, realizou-se a primeira reunião do grupo 5, a fim de que seus participantes tomassem conhecimento do Regulamento Interno do Curso Intensivo de Férias Pro Ensino Emendativo. À tarde, nesse mesmo dia, ficamos cientes do trabalho de ficha de leitura que devíamos apresentar. Todo o grupo se dedicou ao estudo do livro de Samuel Kirk, *Crianças Excepcionais e sua Educação Familiar*, ficando cada membro responsável por um capítulo. Decidiu-se que, coube a Marina Miglio: "Proble-

ma dos Pais", Aracy Dias M. Santos, "Brinquedos"
Liyoka Tajitu, "Grau de retardamento mental";
Leda Costa de Paula, "Independência", Marina
Lúcia Bellini Alvim, "A criança em casa"
Ebtilde do Amaral Louza, "Bridados Pessoas"
Ernestina Grossi Serra, "Acatção Social";
Maia das Flores Azeredo, "Controle de conduta".

Dia 11 de janeiro, fizemos a primeira visi-
ta à granjinha. A curiosidade de todos era gran-
de. Dirigimo-nos alegremente à nossa futura
propriedade, uma vez que ainda não havíamos
assinado o contrato de posse. Cada componente do
grupo escolheu o seu cantinho onde deveria tra-
balhar.

Dia 12, reunimo-nos na sala 14 a fim de
tomarmos conhecimento do Relatório Anual das
Atividades do Clube Agrícola Fausto Teixeira,
F.S.E.R., Fazenda do Rosário, de 1959. Comenta-
mos em seguida o contrato de locação. Por
sugestão da presidente e de pleno acôrdo com
os demais membros do grupo, decidiu-se fazer
uma divisão de trabalho, da seguinte maneira:
Aracy Santos e Maia Martins de Moraes se
encarregariam de supervisionar o trabalho de
grupo das granjinhas. As ilustrações de nossos
relatórios estavam a cargo de Leda Costa de
Paula e Liyoka Tajitu.

Dia 13 às 8 horas houve a assinatura

do contrato, na presença de duas testemunhas. Confezimos em seguida a medição do terreno. Passamos após, ao colhimento de exemplares das plantas e bichinhos encontrados. Iniciamos o maravilhoso trabalho das granjinhas, retirando-se as folhas secas.

Dia 15, a turma A e B, deu realmente início ao trabalho, limpando os canteiros e apinhando as verduras que foram depois vendidas na feira. Infelizmente o tempo chuvoso, não nos foi favorável. Muitos dias ficamos impossibilitados de sair pela manhã e portanto privadas do trabalho com a terra. Nosso relatório anexo, no entanto, prova aquilo que nos foi possível realizar.

Dia 19, o grupo se reuniu novamente, com o propósito de comentar as fichas feitas sobre o volume de Samuel Kirk, "Crianças Excepcionais e sua Educação Familiar", afim de que todas tomássemos conhecimento do assunto do livro. Em seguida fizemos uma ligeira apreciação de "Como Conhecer e Educar nossos Filhos", de Rose Vincent e R. Mucchilli, apresentando a gentileza de uma das componentes do grupo, Maria Leonor Amaral, que nos emprestou o livro.

No dia 23, lemos e comentamos em conjunto, o folheto Os 3 R do Retardado, publicação da National Association for Retarded Children, tradução da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, e ainda, Trabalho de Grupo, publicação do PABAE.

Dia 25 de janeiro, foi comentada e discutido o modelo de Anamnese usado na Sociedade Psicológica (Consultório Médico Pedagógico) exemplar deixado

pel Altkimist Alkimin, que se prontificou a resolver posteriormente as dúvidas que porventura encontrássemos no estudo da anamnese. Em seguida, a representante do grupo, transmitiu à turma A, a aula dada pela manhã por D. Helena Antifoff, livro Observação e Percepção Visual. Proseguindo os nossos trabalhos, passamos ao estudo do Guassol, completando-o nesse momento.

Dia 36, a secretária do grupo 5 teve a grata satisfação de uma visita ao PABAE, cujo relatório anexo foi do conhecimento de todos os componentes do grupo, além de comentários sobre as publicações adquiridas naquela entidade.

Neste mês de janeiro realizaram-se duas exposições de trabalhos semanais, das quais o grupo participou com o seguinte material: Herbário, Diário da Granjinha, Estudo dos Insetos, Lactagem e Trabalho de agulha e cigan, dobraduras, Estudo do Milho e Girassol, Exercícios Foniátricos, Monografias das Plantas, Trabalhos de Bambu, Bonecos de Milho e Sacos de Papel.

Dia 1 de fevereiro, a exposição apresentou máscaras, fantoches, Vasquinhas de milho, Exercícios Analíticos Sintéticos, Material para Exame de Acuidade Visual e Auditiva, Observações de Brincadeiras em diferentes atividades, etc. Todas as componentes do grupo muito colaboraram, demonstrando saber e compreender o valor de um trabalho de equipe.

Dia 2, o grupo 5 juntamente com os demais, em companhia de D. Helena Antipoff foi beneficiado com uma visita à Fundação Benjamim Guimarães, instituição destinada à recuperação de crianças e adultos portadores de defeitos ortopédicos, projetado e construído pela Campanha Nacional contra a Tuberculose em 20-VI-1950. Foi designada a aluna Irene da Costa Brasil para fazer o relatório em nome do grupo. Na Fundação, partimos para o Jardim Zoológico e em seguida, visitamos o Museu Histórico, Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Foi realmente um alegre e instrutivo dia para todas nós.

Mais um dia maravilhoso, foi o 3 de dezembro em que um grupo grande de alunas, do qual participavam elementos de cada uma das 8 equipes, visitamos a histórica cidade de Ouro Preto, em ônibus especial, gentilmente cedido. Jamais nos esqueceremos da pitoresca cidade com suas características específicas, e as inigualáveis obras do mestre Aleijadinho. A Dona Helena Antipoff, agradece a oportunidade do grande passeio.

O grupo 5 participou ativamente do Curso Pró Exame Emendativo, frequentando assiduamente as seguintes aulas:

Projeto de grafia - D. Helena Antipoff
Formação de Hábitos - D. Glória Skuta
Técnicas de Observação - Sr. Jorge Moraes
Noções de Neurologia - Sr. Hélio Alkemin
Música e Bandinha Rítmica - D. Nilza Sartucci
Alobraduras e Recortes - D. Renata Silveira

Assessoria mental da criança - D. Heloisa Marinho

Geniatria - D. Lúcia Peixoto

Oligofrenia - Dr. Fernando Magalhães

Terapia Ocupacional - D. Olívia Pereira

Metodologia das C.E. - D. Leopoldina Netto

Teatro - D. Virginia Netto

Noções de Enfermagem - D. Yurecy de Souza
Marques

Trabalhos Manuais - Cino Maria

Atividades Artísticas - D. Delinda Correia
Lima

Material didático confeccionado em bambu - D.
Luene Brandão

Distúrbios emocionais da criança - Sra.
Bethi Katzenstein

O papel da assistente social - D. Lucila Alvim
de Meneses

O anamnese - Dr. Clóvis Ferreira Alvim

Estudo de casos - Sra. Aspásia Pires de Oliveira
D. Silvia Machado

Finalmente dia 8 de fevereiro, tivemos a
brilhante aula de Sra. Noemi Silveira Rudolfer
que a todos encantou por sua simpatia e seus
profundos conhecimentos, encerrando com
chave de ouro nosso curso.

(A página de levantamento do trabalho
está em anexo no posto geral)

SOUZA, Maria das Dores. *Caderneta de aluna do 2º CEDEM*. 08 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibité/Minas Gerais.

Aulas que considera de maior utilidade.

Todas as aulas programadas para o curso são necessárias para a formação do professor de crianças excepcionais.

Foram aulas de g de instrução formativa: D. Lígia Bentes - Música

Desenvolvimento de Linguagem:

D. Heloisa Marinho -

(1) projeto das graminhas: D. Heloisa -

Antipoff - Noção de Semologia Dr. Heloisa

Particularmente interessei-me

pelas aulas de D. Olívia Pereira com

as técnicas de observação, assim

bastante unido ao meu trabalho.

Aulas que considera de menor utilidade.

Realuma -

Atividades e exercícios práticos de maior utilidade

Atividades artísticas (Fantoches Máscaras, Pintura, Modelagem)

Exercícios de Sonatua.

Trabalho manual -

Material de bambu.

TANAJURA, Olga Rodrigues Lama. *Caderneta de aluna do 2º CEDEM*. 8 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibité/Minas Gerais.

Aulas que considera de maior utilidade.

Ultimamente venho interessando-me pelos distúrbios de linguagem, por isso considerei as aulas de geriatria as de maior utilidade. Contudo, posso dizer que muitas outras me foram proveitosas.