

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**A ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE
BARBACENA E O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM
SÍNDROME DE DOWN (1962-1976): DIÁLOGOS COM
PESTALOZZIANOS**

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
Julho 2015**

D795a
T

Drumond, Adriana Cláudia, 1966-
A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Barbacena e o atendimento às pessoas com síndrome de Down (1962-1976) : diálogos com pestalozzianos / Adriana Cláudia Drumond. - Belo Horizonte, 2015.
192 f., enc., il.

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

Orientadora: Regina Helena de Freitas Campos.

Bibliografia: f. 163-172.

Apêndices: f. 173-180.

Anexos: f. 181-192.

1. Educação -- Teses. 2. Antipoff, Helena, 1892-1974 -- Teses. 3. Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais -- Teses. 4. APAE de Barbacena -- Teses. 5. Educação especial -- História -- Minas Gerais -- Séc. XX -- Teses. 6. Crianças deficientes -- Educação -- Teses. 7. Excepcionais -- Educação -- Teses. 8. Associações educacionais -- Teses. 9. Educação especial -- Estados Unidos -- Teses.

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

CDD- 370.9

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Adriana Cláudia Drumond

**A ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE
BARBACENA E O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM
SÍNDROME DE DOWN (1962-1976): DIÁLOGOS COM
PESTALOZZIANOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação.

Orientadora: Professora Doutora Regina Helena de Freitas Campos

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

Julho 2015

Adriana Cláudia Drumond

**A ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS DE
BARBACENA E O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM
SÍNDROME DE DOWN (1962-1976): DIÁLOGOS COM
PESTALOZZIANOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da
UFMG como requisito parcial para a obtenção do grau de
Doutor em Educação.

Aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:

Mara Lúcia Rodrigues Costa - UNIUBE

Marcos Vieira Silva - UFSJ

Erika Lourenço - UFMG

Raquel Martins de Assis - UFMG

Regina Helena de Freitas Campos (orientadora) - UFMG

Dedico essa tese ao meu filho, Arthur, meu grande amor e fonte de inspiração.

AGRADECIMENTOS

Grandes são as lutas, queria recuar; no entanto, tu sempre estavas presente fazendo da minha fraqueza uma força. Com a tua ajuda, finalmente concluí este trabalho e sei que estou no início de uma longa caminhada. Por isso te digo: Obrigada, Deus!

À professora Regina Helena, por quem tenho enorme respeito e admiração, pela acolhida, pelos múltiplos aprendizados e pela presença constante durante esses últimos quatro anos de convivência. Obrigada pelo brilho que deixou em mim!

Meu filho Arthur e minhas filhas Arianne, Andressa e Amanda que, com amor e dedicação incondicionais, lutaram comigo por esta conquista.

À Direção e equipe intersetorial da saúde, educação e assistência social da APAE de Barbacena, especialmente, Helena Belo, Eliana Tafuri e Nídia Cota, que muito contribuíram em minhas inquietações e sempre me incentivaram a prosseguir.

Às professoras Ana Maria Milagres Belo Francisco, Maria Auxiliadora Esteves e Angela Zanetti à psicóloga Vânia Brasil e, principalmente, aos alunos com Síndrome de Down, que foram o motivo central da minha investigação e que me receberam com muito carinho.

Aos professores Marcelo Ricardo, Sérgio Cirino e Maria de Fátima Cardoso Gomes (Mafá) que me auxiliaram na aquisição de informações e muito me ensinaram através de suas vivências e trocas de valores.

Às professoras Katia Caiado e Raquel Martins de Assis que participaram da banca de qualificação e que colaboraram através de novas e indispensáveis reflexões acerca do tema tratado.

Aos professores Marcos Vieira Silva, Mara Rodrigues Costa, Érika Lourenço, Raquel Martins de Assis, por aceitarem participar da banca desta tese.

Obrigada à Adriana Borges e à Telma Januzzi por terem aceitado o convite de suplente.

Aos familiares e amigos, que sempre me apoiaram, em especial os que estiveram mais próximos: Mamãe, minha irmã Silvânia, os genros Gustavo e Daniel, e Tatiana Simplício, Carmen Liguori, Eliane Batista, Vanuza Dezoult, Cynnara Gomes, Gardenio Puiatti Rodrigues. Obrigada pelo incentivo.

À professora Rosemara que, com sua sensibilidade e seu olhar atento, revisou todo este trabalho.

Aos funcionários da Biblioteca Central da UFMG e do Memorial Helena Antipoff em Ibirité, em especial Carla, Doralice e Miriam.

Ao meu pai Luiz Drumond, ausente fisicamente, mas presente em minhas recordações. Saudades eternas!

E, finalmente, à FAPEMIG pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou a realização desta pesquisa.

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. Contudo, não há nisso nada de surpreendente, pois a arte de observar e compreender a personalidade humana é uma das mais áridas e sutis. É mister que se abram os olhos sobre o que deve ser visto, e torna-se necessário também exercitar os mestres na observação. Estabelecer conversas, cursos mesmo, guiá-los na arte de observar, fornecendo-lhes programas de observação, discutindo em comum, analisando com interesse e paciência este ou 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 cônica de progresso.

HELENA ANTIPOFF

RESUMO

O presente trabalho apresenta estudo de caso da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada na cidade de Barbacena, Minas Gerais, Brasil, com os objetivos de compreender o modelo proposto para o atendimento multidisciplinar da pessoa com Síndrome de Down nessa instituição e qual a relação desse modelo de atendimento com os pressupostos teóricos derivados da obra da psicóloga e educadora Helena Antipoff. Antipoff foi responsável pela criação, no Brasil, de diversos serviços de diagnóstico, tratamento e educação de excepcionais em classes e escolas especiais, entre os quais destacam-se a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, fundada em 1932, e a Sociedade Pestalozzi do Brasil, estabelecida em 1945, no Rio de Janeiro. Participou ativamente do movimento que culminou na implantação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, em 1954, além de influenciar a formação de um grande contingente de profissionais que passaram a se dedicar à área nos anos posteriores. Na história do país, a relação estabelecida na legislação entre Poder Público, instituições privadas e rede de ensino caracterizou-se por uma complementaridade de ações: 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. A pesquisa baseou-se em análise de documentos não publicados, publicações e entrevistas com técnicos e alunos com Síndrome de Down. A pesquisa documental foi realizada no Memorial Helena Antipoff, situado na cidade de Ibirité, em Minas Gerais, no Centro de Pesquisa e Documentação Helena Antipoff – CDPHA, (localizado no prédio da Biblioteca Central da UFMG) e na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Barbacena, Minas Gerais. Foram também examinados os Boletins da Sociedade Pestalozzi do Brasil, nos quais se encontram referências sobre a fundação da primeira APAE brasileira, criada como consequência de contatos mantidos entre a equipe da Sociedade Pestalozzi do Brasil, liderada por Helena Antipoff, e o casal norte-americano George e Beatrice Bemis, ligados à associação em prol da educação de crianças retardadas nos Estados Unidos da América. Foram também examinados Estatutos, relatórios e programas da APAE de Barbacena. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com dois alunos com Síndrome de Down, uma psicóloga e três pedagogas, uma delas terapeuta da linguagem, que atuaram com os Down, visando a obter informações sobre as experiências que vivenciaram na APAE de Barbacena. Constatamos que, nessa instituição, a implantação de atendimento multidisciplinar às pessoas com Síndrome de Down obedeceu a diretrizes, formuladas por Helena Antipoff, relativas à preocupação científica com a identificação e educação dos excepcionais, e na formação de profissionais especializados. As professoras entrevistadas relataram sua experiência profissional e a importância dos cursos de aperfeiçoamento que fizeram no Instituto Superior de Educação Rural – Fazenda do Rosário e na Sociedade Pestalozzi do Brasil. Já os alunos com Síndrome de Down relataram suas trajetórias de vida, profissionais e setores que mais gostavam na instituição, além de suas realizações pessoais.

Palavras-chave: APAE de Barbacena . Síndrome de Down . Equipe Multidisciplinar . Helena Antipoff.

ABSTRACT

A case study of the Association of Parents and Friends of Exceptional (APAE) founded in the city of Barbacena, Minas Gerais, Brazil, in 1962, is presented, aiming to understand the proposed model for the multidisciplinary care of the person with Down syndrome in this institution and what is the relationship of this service model with the theoretical assumptions derived from the work of psychologist and educator Helena Antipoff. Antipoff was responsible for the creation, in Brazil, of an array of diagnostic, treatment and exceptional education classes and special schools, among which stand out the Pestalozzi Society of Minas Gerais, founded in 1932, and the Pestalozzi Society of Brazil, established in 1945 in Rio de Janeiro. Having actively participated in the movement that culminated in the implementation of the first Association of Parents and Friends of Exceptional Children in 1954, she influenced the formation of a large contingent of professionals engaged the area in later years. In the history of the country, the relationship established in legislation between government, private institutions and the education system was characterized by a complementarity of actions: private groups such as Pestalozzi Societies and APAEs, were responsible for the services offered to students with deeper deficiencies, while special classes in public schools attended the population with mild learning difficulties. The research was based on the analysis of unpublished documents, publications and interviews with technicians and students with Down syndrome. Documentary research was conducted at Memorial Helena Antipoff, located in Ibirite, Minas Gerais, the Center for Research and Documentation Helena Antipoff - CDPHA, (located at UFMG Central Library building) and the Association of Parents and Friends of Exceptional Children of Barbacena, Minas Gerais. The Bulletins of the Pestalozzi Society of Brazil were also examined. References were found to the founding of the first Brazilian APAE, created as a result of contacts maintained between the Pestalozzi Society of Brazil team, led by Helena Antipoff, and the American couple George and Beatrice Bemis, linked to an association for the education of retarded children in the United States. Statutes, reports and programs of APAE of Barbacena were also scrutinized. Semi-structured interviews were conducted with two students with Down syndrome, a psychologist and three educators, one speech therapist, who worked with the Down, seeking information about the experiences lived in the APAE of Barbacena. The results showed that in this institution the implementation of multidisciplinary care to people with Down syndrome followed the guidelines formulated by Helena Antipoff concerning the scientific identification and education of exceptionals and the training of professionals. The interviewed teachers reported their professional experience and the importance of training courses they took at “Instituto Superior de Educação Rural” (Superior Education Rural Institute) – Rosário’s farm and at Brazil’s Pestalozzi’s Society. The students with the down’s syndrome related their lives’ experiences and the sectors they liked the most in the institution and also their personal achievements.

Keywords: Barbacena’s APAE . Down’s Syndrome . Multidisciplinary Team . Helena Antipoff.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Símbolo da APAE Município.....	92
Figura 2 – Símbolo da Federação Nacional das APAEs	92
Figura 3 – Certificado de Curso de Férias de Ensino Emendativo.....	112
Figura 4 – Certificado de Curso de Orientação para Professores de Excepcionais.....	113

LISTA DE TABELAS

Tabela – 1 Marcos de desenvolvimento em crianças	66
Tabela – 2 Aquisição de habilidades de autoajuda em crianças.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro – 1 Aritmética	115
Quadro – 2 Linguagem	119
Quadro – 3 Estudos Sociais	120
Quadro – 4 Ciências	122
Quadro – 5 Ortopedia Mental.....	130
Quadro – 6 Delegacias Regionais de Ensino do Estado de Minas Gerais.....	134
Quadro – 7 Relação de Escolas e Classes de Ensino Emendativo Existente no interior de Minas Gerais.....	135
Quadro – 8 Registro de aprendizagem de Bia na Escola Estadual Maria do Rosário.....	144
Quadro – 9 Exame de desenvolvimento senso-perceptivo de José	146
Quadro – 10 Registro de aprendizagem de José na Escola Estadual Junto ao Centro de Reorganização Neurológica da ABAE.....	147
Quadro – 11 Análise Temática: Trabalho com pessoas com Síndrome de Down e estratégias de ações.....	149
Quadro – 12 Análise Temática: Helena Antipoff e as diretrizes para o atendimento multidisciplinar às pessoas com Síndrome de Down	153
Quadro – 13 Análise Temática: Frequência e atendimentos setoriais na APAE de Barbacena	156
Quadro – 14 Análise Temática: Preferência de setores e atividades na APAE de Barbacena	158

LISTA DE SIGLAS

ABAE – Associação Barbacenense de Assistência ao Excepcional
AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CADEME – Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental
CDPHA – Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CESB – Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
CNERDV – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais
COJ – Centro de Orientação Juvenil
CORDE – Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
FEAP – Fundação Estadual de Assistência Psiquiátrica
FPAS – Fundo de Previdência e Assistência Social
FENAPAES – Federação Nacional das Apaes
ISER – Instituto Superior de Educação Rural da Fazenda do Rosário
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBA – Lei Brasileira de Assistência
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
NARC – National Association For Retarded Children
PDI – Plano de Desenvolvimento Individualizado
PNEE – Política Nacional de Educação Especial
SINPAS – Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social
SPB – Sociedade Pestalozzi do Brasil
SPMG – Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	15
1.1 - O Objeto: A APAE de Barbacena e o Atendimento Multidisciplinar a Pessoa com Síndrome de Down	22
1.2 – Revisão de Literatura.....	24
1.3 - A Justificativa: Contribuição para a História da Educação e para a Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva	27
1.4 – Perspectivas Históricas e Teóricas	29
1.5 - Questões e Organização do Estudo	38
2 – EVOLUÇÃO HISTÓRICA E ORGANIZAÇÃO DE SERVIÇOS PARA ATENDIMENTO AOS DEFICIENTES MENTAIS NO BRASIL: INFLUÊNCIAS CIENTÍFICAS	42
3 – ABORDAGEM HISTÓRICA E GENÉTICA, CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO COM SÍNDROME DE DOWN	60
3.1 – Alteração Genética da Síndrome de Down.....	63
3.2 – Crescimento e Desenvolvimento da Criança com Síndrome de Down.....	65
3.3 – O Atendimento Multidisciplinar com a Pessoa Down	69
4 – MÉTODO	74
4.1 – Fontes	76
5 – ORIGEM DA 1ª ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS: INSPIRAÇÃO DE ALGUNS PAIS E AMIGOS EM DIÁLOGOS COM OS IDEAIS PESTALOZZIANOS	78
5.1 – O Movimento APAEANO: Origem, Organização Institucional e Social (1954 – 1964).....	83
6 – PALESTRAS E CONFERÊNCIAS SOBRE O EXCEPCIONAL: CONEXÕES HISTÓRICAS	95
6.1 – A Educação da Criança Retardada nos Estados Unidos.....	97
6.2 – Crianças Mongoloides	99
6.3 – Educação dos Excepcionais.....	101
6.4 – O Papel das Associações de Pais e Amigos num Programa Geral de Assistência às Crianças Excepcionais.....	102

7 – A ASSOCIAÇÃO BARBACENENSE DE ASSISTÊNCIA AOS EXCEPCIONAIS: HISTÓRICO E ORGANIZAÇÃO.....	105
7.1 – Organização dos Setores: Principais Atividades	107
7.2 – Programa de Atividades Educativas da ABAE	112
8 – A ABAE NO CONTEXTO HISTÓRICO: QUESTIONÁRIO REFERENTE À ASSISTÊNCIA AO EXCEPCIONAL EM MINAS GERAIS.....	133
8.1 – Resposta da ABAE ao Questionário Sobre Assistência ao Excepcional	136
9 – OS SUJEITOS DA PESQUISA: PROFISSIONAIS E PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN E SUA PARTICIPAÇÃO NA HISTÓRIA DA APAE DE BARBACENA.....	141
9.1 – Entrevista: Profissionais da Saúde e Educação	148
9.2 – Entrevista: Pessoas com Síndrome de Down	155
10 - CONCLUSÃO	160
REFERÊNCIAS	163
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Responsáveis das Pessoas com Síndrome de Down	173
Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Profissionais da Saúde e Educação.....	176
Apêndice C - Roteiro de Entrevista – Pessoas com Síndrome de Down	179
Apêndice D - Roteiro de Entrevista – Profissionais da Saúde e Educação	180
Anexo1 - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisas da Universidade Federal de Minas Gerais	181
Anexo 2 – Estatutos da Associação Barbacenense de Assistência aos Excepcionais	184
Anexo 3 – Gráficos do número de APAES no Brasil por região	190

1 - Introdução

Esta tese relata a história da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Barbacena, que foi fundada em 1962, por um grupo de pais de pessoas com Síndrome de Down que requeriam cuidados familiares, atenção específica na saúde e educação.

A Síndrome de Down é a alteração cromossômica mais comum e uma causa de graus variáveis de deficiência intelectual. A deficiência intelectual caracteriza-se pelo desempenho intelectual geral significativamente abaixo da média própria do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho que resultam em lentidão para aprender, confusão de ideias, falhas de decisão, de interpretação das condições de segurança e de orientação no meio ambiente. (SCHWARTZMAN, J. 2003)

Ter um filho é um dos acontecimentos mais vitais para um ser humano. Os vínculos afetivos entre pais e filhos normalmente são tão intensos como as emoções que se põem em jogo. Um filho é sempre fonte de ilusões ou medos. A fantasia e as vivências que os pais produzem em torno dele são muito profundas e refletem não só a projeção de si mesmo, como também expectativas idealizadas. O fato de que ser mãe seja algo habitual não significa que seja fácil e, quando o filho nasce com a Síndrome de Down, tudo pode tornar-se particularmente difícil, pois a dedicação familiar a ele dispensada requer muito mais cuidados. O impacto da decisão sobre a necessidade de recorrer a diferentes profissionais, seja nos âmbitos médico, psicológico, escolar ou social está presente ao longo do seu desenvolvimento.

A Síndrome de Down se tornou objeto de estudo em minha vida profissional e familiar desde o nascimento de meu filho Arthur. Para os familiares de pessoas Down, principalmente para as mães, a responsabilidade ultrapassa todas as dificuldades do cotidiano, como a econômica, o desafeto, a desinformação e o preconceito: tudo é superado graças a um forte espírito de luta. Essa força é aguçada pela natural necessidade de procurar respostas às questões que surgem em decorrência do imprevisível.

Enquanto atuava como professora regente da rede municipal de ensino, no ano de 2003, fui cedida para trabalhar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE – de Barbacena, na sala de recursos¹, espaço em que tenho oportunidade de atuar e observar o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, incluindo-se crianças e adolescentes com Síndrome de Down.

Nessa perspectiva, iniciei uma trajetória acadêmica, através da dissertação intitulada “O processo de inclusão da criança com Síndrome de Down em contextos escolares diferenciados”, desenvolvida no ano de 2006 e finalizada em maio de 2008. O estudo buscou investigar o processo de desenvolvimento de duas crianças com Síndrome de Down, abordando as situações de ensino-aprendizagem em dois ambientes educativos: instituição especializada e escola comum.

Como instrumento para observação procuramos adaptar os recursos utilizados pelo autor Fonseca (1995) que elaborou um currículo de desenvolvimento para crianças deficientes baseado nas áreas psicomotora, cognitiva e socioafetiva.

De acordo com a pesquisa, em relação aos graus de complexidade das tarefas estabelecidas no instrumento de observação e em relação a níveis de abstração e de eficácia exigidos no processo educativo, em alguns momentos, foram evidenciadas, nas crianças, dificuldades na tomada de decisões, na iniciação de uma ação (atenção e percepção), na seleção ou eliminação de determinadas informações, de referência espaço-temporal, de descrição de relações entre objetos e, ainda, na compreensão de conceitos abstratos para ordenar, comparar e sequenciar atividades. No entanto, embora as crianças com Síndrome de Down apresentassem características peculiares de desenvolvimento, isso não se constituiu uma uniformidade a predizer os comportamentos e potencialidades apresentados.

Concluiu-se que outras variáveis poderiam interferir no desenvolvimento das crianças como as socioeconômicas e as interações socioculturais de incentivo familiar com outros ambientes fora da escola, o que suscitou em mim a necessidade de realizar um maior aprofundamento de estudos que venham ampliar a investigação de tais lacunas.

Após a defesa da dissertação de mestrado, iniciei uma trajetória de orientação de projetos de pesquisa, por meio de editais do Programa de Apoio à

¹ Sala de Recursos caracteriza-se como um atendimento educacional especializado que visa à complementação do atendimento educacional comum, no contraturno de escolarização, para alunos com quadros de deficiências ou de transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em escolas comuns, em quaisquer dos níveis de ensino. (MINAS GERAIS, 2014)

Pesquisa – PAPq, da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, onde trabalho como professora de ensino superior e pesquisadora.

O projeto intitulado “O processo de inclusão educacional da criança com Síndrome de Down”, com início em 2009 e término em 2011, objetivou compreender as estratégias organizacionais e didáticas que influenciavam na aprendizagem e no desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, identificando o desempenho cognitivo, socioafetivo, psicomotor e a interação família-escola.

A investigação constituiu-se em observar duas crianças com Síndrome de Down, durante dois anos, ambas matriculadas na escola comum, sendo uma na educação infantil e a outra nas séries iniciais do ensino fundamental.

Através das anotações em diário de campo, pôde-se constatar que as duas crianças desenvolveram muitas habilidades dentro de suas capacidades, entretanto ficaram retidas na mesma série. A proposta pedagógica da escola poderia ter estabelecido relações entre o conteúdo curricular e as experiências prévias dos educandos, favorecendo assim a construção de significados relativos aos conteúdos.

Sentimos, após consultar os arquivos dos alunos em questão, a falta do relatório circunstanciado que constasse as parcerias e intervenções de profissionais da saúde, com os quais as crianças tinham atendimentos no contraturno de escolarização, além da abordagem das capacidades cognitivas dos alunos e o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI).

Os resultados obtidos evidenciaram que a escola em que as crianças estavam matriculadas trabalhava sob o enfoque integracionista, isto é, os alunos adaptavam-se a ela, e isso dificultava a inclusão deles.

Cabe ressaltar que a integração difere da inclusão no sentido de abordar um discurso meritocrático baseado no modelo médico da deficiência, embora ambas defendam a não exclusão do deficiente. A integração enfatiza as dificuldades e faltas do deficiente, enquanto a inclusão baseada na perspectiva social busca promover melhores condições para que as pessoas sejam respeitadas e aceitas, e que a sociedade as veja com igual valor existencial. Assim, a inclusão prevê intervenções no processo de desenvolvimento das potencialidades do sujeito com necessidades especiais e no processo de reajuste da realidade, assim definidos: físico, educacional, material, humano, social e legal (MENDES, 2006).

A pesquisa seguinte, intitulada “Intervenção pedagógica para crianças com necessidades educacionais especiais em salas de recurso de instituição especializada”,

com início em 2010 e término em 2011, foi realizada na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)², localizada em Barbacena, instituição especializada no atendimento de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais³ desde 1962.

Foram observados dois alunos com Síndrome de Down, matriculados na escola comum (séries iniciais do ensino fundamental) que faziam Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recurso da APAE/Barbacena no contraturno da escolarização. A pesquisa teve como objetivo a análise do processo de elaboração dos respectivos Planos de Desenvolvimento Individualizado (PDI)⁴, e identificação do quanto o PDI de cada aluno serviria de apoio aos professores da escola comum e aos do AEE, à família e aos alunos, a fim de promover o desenvolvimento e a aprendizagem plena dos discentes.

Ao analisarmos o PDI dos referidos alunos, encontrado nos arquivos da instituição especializada, verificamos a trajetória, o desenvolvimento e a aprendizagem destes desde o primeiro ano de atendimento.

Entretanto, a respeito da escola comum dos educandos, tivemos para análise apenas um relatório enviado à instituição especializada que descrevia as dificuldades daquele em quase todas as disciplinas cursadas no ano escolar.

² A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – Apae é uma associação civil, de assistência social, de caráter filantrópico, com atuação nas áreas da prevenção, educação, saúde, trabalho/profissionalização, garantia de direitos, esporte, cultura/lazer, de estudo e pesquisa e outros, sem fins lucrativos e de fins não econômicos, com duração indeterminada, tendo sede e foro no município em que estiver situada. A APAE tem por MISSÃO promover e articular ações de defesa de direitos, prevenção, orientação, prestação de serviços, apoio à família, direcionadas à melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência e à construção de uma sociedade justa e solidária. (FENAPAES, 2012, p.6)

³ O conceito necessidades educacionais especiais reflete o fato de que os alunos com deficiência ou com dificuldades significativas de aprendizagem podem apresentar necessidades educativas de gravidades distintas em diferentes momentos. Existe, como consequência, um conjunto de alunos que manifestam necessidades educativas especiais em algum momento ao longo de sua escolarização. Em certos casos, tais necessidades são mais permanentes e requerem recursos especiais para que a resposta educativa seja adequada. Em outros casos, os problemas dos alunos são menos graves e, normalmente, recebem alguma forma de ajuda específica nas classes de ensino comum. Neste último grupo, encontram-se os alunos cujas necessidades especiais manifestam-se em problemas de linguagem, em conflitos emocionais, em dificuldades na leitura e na escrita, em atrasos na aprendizagem de diferentes matérias ou no absentismo escolar. (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004. p. 19-20)

⁴ A respeito da identificação e avaliação educacional do aluno com necessidades educacionais na escola comum em Minas Gerais, a orientação SD nº 01/2005 ressalta que o desafio pedagógico estende-se à necessidade de elaboração de novas formas de acompanhamento e avaliação. A organização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), para o aluno com deficiência e condutas típicas, pode constituir-se em instrumento importante para a escola e a família no acompanhamento da trajetória do aluno. O PDI deve ser organizado desde o início da vida do aluno, devendo ser atualizado continuamente, em função de seu desenvolvimento; as informações devem ser discutidas e registradas sistematicamente.

Diante do exposto, concluímos que as crianças com Síndrome de Down têm dificuldades centradas nos seus mecanismos de aprendizagem e precisam de respostas educacionais diferenciadas, nem sempre disponíveis na escola comum. No entanto, através da minha experiência pessoal e profissional, observo que elas têm melhor potencial para aprender quando estão inseridas num programa educacional que estimula o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e físicas fundamentais à aquisição de independência em sua vida diária e social. A formação do professor, por mais completa que seja, nem sempre abarca todas essas habilidades – ao menos, não completamente. Algumas situações requerem a intervenção sistemática da família, outras, a de profissionais da saúde com o objetivo de atender as necessidades especiais de ordem física e/ou emocional dessas crianças – e tais intervenções ultrapassam o âmbito de atuação dos profissionais da educação.

O trabalho de observação por parte dos educadores é imprescindível, pois desse modo passam a conhecer não só os desafios, as especificidades, as dificuldades que as pessoas com Síndrome de Down enfrentam, mas também como respondem a tais peculiaridades. Contudo, alguns estudiosos (FONSECA, 1995; MANTOAN, 2004; SCHWARTZMAN, 2003; PUESCHEL, 2005) defendem a importância de intervenções baseadas em técnicas adequadas que possam proporcionar uma boa qualidade de vida às pessoas com Síndrome de Down para que elas tenham oportunidades de desempenho social e intelectual. Sendo assim, apontam algumas dificuldades e desafios, e também as estratégias que deverão ser direcionadas para o desenvolvimento e aprendizagem desses indivíduos.

O atraso psicomotor está presente nas atividades que envolvem o equilíbrio, a coordenação de movimentos, a sensibilidade, o ritmo, o esquema corporal, a orientação espacial, além dos hábitos posturais. O estímulo para um melhor desempenho psicomotor deve incluir brincadeiras no chão, contato com diferentes materiais, e a utilização de brinquedos e jogos pedagógicos. No decorrer do processo de desenvolvimento da criança que apresenta a Síndrome de Down, os pais terão que decidir sobre tratamentos médicos, escolha de profissionais da área da saúde e opções educativas. As diferenças de educação familiar e de interações socioculturais vivenciadas por essas crianças com outros ambientes diferentes da escola sinalizam aspectos a serem considerados. O desenvolvimento de programas de incentivo, desde cedo, a oferta de atividades de lazer assistidas e uma participação intensiva da família

ao longo da escolarização representam, para os pais, um esforço pessoal muito considerável.

O atraso no desenvolvimento da linguagem, o menor reconhecimento das regras gramaticais e sintáticas da língua, bem como as dificuldades na produção da fala apresentadas pela maioria dessas crianças resultam em um vocabulário consideravelmente reduzido. Essa limitação faz com que frequentemente essas crianças não consigam apresentar um desempenho linguístico compatível com o seu nível de compreensão acerca do que é dito, levando-as a serem subestimadas em termos de desenvolvimento cognitivo, o que pode também afetar o desenvolvimento de outras habilidades, como pensar, raciocinar e relembrar informações.

Além disso, elas apresentam uma capacidade de memória auditiva de curto prazo, o que dificulta o acompanhamento de instruções faladas, especialmente se envolvem múltiplas informações ou orientações consecutivas. Essa dificuldade pode, entretanto, ser minimizada se essas instruções forem acompanhadas por gestos ou figuras referenciais.

Consequentemente, por apresentarem habilidades de processamento e de memória visual mais desenvolvida do que aquelas referentes às capacidades de processamento e memória auditivas, as crianças com Síndrome de Down se beneficiarão com recursos de ensino que utilizem suporte visual para trabalhar as informações.

Schwartzman (2003) sinaliza sobre as aquisições acadêmicas da criança com Down no que diz respeito à alfabetização. Ressalta que não existe um método de leitura que sirva de paradigma para todos. O mais adequado varia em função da avaliação de estratégias que têm como meta direcionar o aluno para que ele segmente e represente os fonemas para compreender a mensagem. Desenvolver a linguagem oral e escrita é promover uma atmosfera que estimule a criança a falar e escrever livremente sobre as experiências da vida diária. Para ser alfabetizado o aluno precisa estar socialmente em contato com a escrita, da mesma maneira que precisou interagir com a linguagem oral para adquiri-la.

Alguns princípios que devem nortear a aprendizagem da leitura e da escrita são: partir dos interesses do aluno; favorecer a realização de atividades relacionadas com a leitura; propor conteúdos ajustados à competência e ao contexto linguístico do aluno (preferências e interesses); facilitar o contato com diversos materiais escritos. (SCHWARTZMAN, 2003, p.246).

A educação da criança com Síndrome de Down é uma atividade complexa; entre outras razões, requer uma formação que permita ao professor reconhecer e ressignificar sua prática proporcionando atividades que contemplem suas preferências e interesse.

A abordagem teórica de (FONSECA, 1995; MANTOAN, 2004; SCHWARTZMAN, 2003; PUESCHEL, 2005) aponta resultados de pesquisas que relacionam dificuldades no raciocínio lógico-matemático em crianças com Síndrome de Down, especificamente na habilidade de aprender a contar, havendo uma defasagem na linguagem receptiva, na qual estão envolvidos a memória e o processamento auditivo de informações. Nessa perspectiva, essas dificuldades, embora ainda relacionadas a especificidades referentes à síndrome, estão também ligadas a fatores culturais, principalmente ao modo como o conhecimento lógico-matemático lhe é apresentado, podendo, portanto, serem minimizadas.

Um planejamento inadequado do ensino da matemática pode intensificar as dificuldades do aluno Down, por isso é importante que os conteúdos sejam alicerçados nas suas próprias experiências. Através de atividades práticas e simbólicas, e manipulação de objetos é possível compensar-lhe parcialmente as dificuldades de abstração.

Outro aspecto relevante é que, devido à deficiência intelectual, eles possuem dificuldades em utilizar seus esquemas de assimilação para a resolução de situações-problema, ou seja, são pouco hábeis e mais lentos para superarem obstáculos pertinentes a novas situações do dia a dia.

Portanto, consideramos que as pessoas com Síndrome de Down, devido à especificidade de seu desenvolvimento, necessitam de atendimento multidisciplinar – pedagógico, fonoaudiológico, fisioterápico, psicológico, ocupacional, dentre outros, que podem ser oferecidos em instituições especializadas ou em consultórios particulares.

Assim, a presente pesquisa pretende focalizar em que medida o atendimento multidisciplinar fornecido às pessoas com Síndrome de Down em instituição especializada pode promover seu desenvolvimento de maneira mais completa e harmoniosa, e também, verificar se as abordagens utilizadas se relacionam com os pressupostos teóricos de Helena Antipoff.

1.1 - O objeto: A APAE de Barbacena e o Atendimento Multidisciplinar a Pessoa com Síndrome de Down

De acordo com Jannuzzi (2012), a história da educação dos deficientes vem se desenvolvendo através de tentativas práticas realizadas em diversos tempos e lugares e pela observação e esforço cotidiano de pessoas empenhadas em ajudá-los a sobreviver e ainda pela aplicação de conhecimentos auferidos nas diversas ciências. Assim a autora destaca:

A escola de aperfeiçoamento de Minas Gerais exerceu real influência na educação do deficiente, principalmente do deficiente mental: suas alunas prestaram assistência técnica às classes de retardados e organizaram com Helena Antipoff a primeira associação para cuidar dessa educação, a Sociedade Pestalozzi. Essa entidade expandiu-se no Brasil, vindo se juntar a ela em 1954 às APAEs. (JANNUZZI, 2012, p.94)

Campos (2010) afirma que os trabalhos e pesquisas da educadora Helena Antipoff muito contribuíram nos cursos de formação de professores em Minas Gerais. No início dos anos 1930, pontua, também, seu pioneirismo frente ao movimento da Sociedade Pestalozzi e à organização da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais estabelecendo, assim, novas ideias e propostas de atendimento para as pessoas com necessidades educacionais especiais. Tais ideias e propostas inauguraram um importante percurso que se tornou referencial para nortear as ações da sociedade.

Helena Antipoff (1892-1974), educadora russa radicada no Brasil a partir de 1929, teve um papel importante na elaboração e consolidação de uma perspectiva sociocultural na compreensão do desenvolvimento humano e dos processos educativos, com grande influência na psicologia e na educação brasileira. (CAMPOS, 2010, p.18)

A atuação de Helena Antipoff no sistema de ensino da capital mineira tinha como base a observação das características psicológicas e psicossociais das crianças para estruturar o funcionamento das escolas primárias locais. Essa educadora propôs uma série de iniciativas voltadas para a democratização das oportunidades educacionais, para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola comum, e para a formação de profissionais da educação básica urbana e educação rural (CAMPOS, 2010).

Suas ideias se expandiram pelo Brasil, aparecendo seguidores em diversos estados que, imbuídos do mesmo entusiasmo, formaram e ainda formam organizações e instituições destinadas a cuidar das especificidades das pessoas com deficiência.

Nesta perspectiva, foi fundada a APAE de Barbacena em 1962, por um grupo de pais que estavam interessados na proteção, habilitação, reabilitação e ajustamento psicossocial das pessoas com deficiências, visando a integrá-las na família, na escola, no trabalho e na comunidade. A instituição foi registrada na Federação Nacional das APAEs em 1966, sob o nº 036-E-66 e oferece os serviços de avaliação diagnóstica, de estimulação essencial, atendimento educacional especializado⁵ e de preparação para o trabalho. A referida instituição realiza os atendimentos através da prevenção, orientação, habilitação e reabilitação de indivíduos com necessidades especial, e objetiva, ao máximo, o desenvolvimento do seu potencial físico e intelectual. A estrutura organizacional da APAE de Barbacena envolve equipe intersetorial de acompanhamento social, médico, físico, psicológico, pedagógico, fisioterápico, fonoaudiológico, ocupacional e profissionalizante.

Diante do exposto, dispus-me a investigar como e quais os profissionais da APAE de Barbacena têm realizado atendimento à pessoa com Síndrome de Down e verificar se as abordagens utilizadas se relacionam com os pressupostos teóricos de Helena Antipoff.

Sabe-se que um dos principais objetos de análise e discussão entre instituições educativas e educadores tem sido a efetivação de um ensino de qualidade para todos. Tais agentes entendem que, no paradigma da inclusão, é imperativo estabelecer novas perspectivas que atendam às demandas da diversidade educacional. Essa diversidade é caracterizada por um conjunto de diferenças individuais, nas quais destacam-se os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Considerando a especificidade de cada aluno é imprescindível que as instituições educativas e educadores se mobilizem para atender essa demanda, sobretudo, o nosso objeto de estudo, que são as pessoas com Síndrome de Down.

⁵ O atendimento educacional especializado trata do atendimento que é necessariamente diferente do ensino escolar comum e que é indicado para melhor suprir e atender às especificidades dos alunos com necessidades especiais e inclui: ensino de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), de Língua Portuguesa para surdos, de código Braille; orientação e mobilidade; utilização do soroban; as ajudas técnicas incluindo informática, e sala de recurso; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social; entre outras.

Assim sendo, a hipótese é que, na APAE de Barbacena, a implantação de atendimento multidisciplinar às pessoas com Síndrome de Down obedeceu a diretrizes formuladas por Helena Antipoff, isto é, a necessidade da interação de equipe multidisciplinar para atuar no desenvolvimento e aprendizagem das pessoas excepcionais.

Para Antipoff (1992, p.271), o termo “excepcional” era interpretado de maneira a incluir crianças e adolescentes que se desviavam acentuadamente para cima ou para baixo da norma de seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais, ou quaisquer dessas, a ponto de criar um problema essencial com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento ao meio social.

Antipoff, D. (1996) afirmava que Helena Antipoff fora uma das primeiras no Brasil a sugerir aos médicos, psicólogos, educadores, assistentes sociais e outros um trabalho em conjunto que integrasse uma equipe multidisciplinar no atendimento às pessoas excepcionais.

1.2 – Revisão de Literatura

Em levantamento bibliográfico realizado nos portais CAPES e a BDTD, encontramos distintas pesquisas sobre a pessoa com Síndrome de Down dando enfoque a experiências familiares, processo de inclusão educacional e discursos dos docentes. Encontramos também pesquisas sobre o trabalho educacional de Helena Antipoff e estudos envolvendo o trabalho de algumas APAES de três estados brasileiros.

Destacamos os seguintes: Muniz (2008) analisou em sua dissertação o relacionamento existente entre a família de educandos que apresentam a Síndrome de Down e profissionais da instituição de ensino em que estudam, com vistas a contribuir para a melhoria do processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem numa perspectiva inclusiva.

Já Araújo (2006) buscou conhecer e compreender as necessidades da criança com Síndrome de Down em escola comum, sob o ponto de vista de educadores e pais, bem como sistematizar o que é esperado da escola para essa criança.

Carvalho (2007) objetivou analisar em sua tese a natureza e a qualidade da interação social de crianças com deficiência intelectual no contexto escolar, em articulação com os princípios, pressupostos e práticas da educação inclusiva.

Nesse sentido Casarim (2007), em sua tese, visou à análise do universo relacional da pessoa com Síndrome de Down verificando a relação entre as necessidades do desenvolvimento e os contextos interacionais, buscando compreender a mutualidade de influência existente entre a pessoa e tais contextos.

Os resultados desses estudos indicaram possibilidades para melhorar o processo de inclusão educacional; apresentaram os desafios e ainda apontaram a necessidade do desenvolvimento de novas pesquisas cujos resultados possam ser aplicados na prática. Evidenciaram a necessidade da investigação de temáticas sobre programas de intervenção mais apropriados para desenvolver o potencial da criança com Síndrome de Down.

Encontramos trabalhos sobre as APAEs do Brasil destacando as seguintes investigações: Filho (2012) pesquisou a APAE do município de Francisco Morato pertencente ao estado de São Paulo com o objetivo de compreender como um conjunto de ações multifamiliares pode contribuir para melhorar a qualidade das relações entre a APAE de Francisco Morato e as famílias de alunos com deficiência intelectual.

Já Saquetto (2008) realizou um estudo para identificar os significados e sentidos atribuídos à atuação do psicólogo escolar de uma APAE situada em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Destaca em seu trabalho que muitos psicólogos almejam estimular uma consciência crítica acerca da realidade vivida nas APAEs, e, ao mesmo tempo, identificar as restrições e os méritos vivenciados por eles. A autora afirma que encarar os indivíduos com deficiências como seres sócio-históricos faz com que eles sejam mais bem atendidos em suas especificidades a partir de uma perspectiva multidisciplinar e integral.

Salaberry (2007) apresenta o histórico do movimento Apaeano no Brasil através de estudo de caso de uma APAE de Porto Alegre. Ressalta o pioneirismo de Helena Antipoff com a pessoa excepcional e relata que ela, à medida que aumentava seu contato com as essas crianças, voltava suas ideias para a importância do meio social, realizando intervenção psicopedagógica no aluno, para melhoria do seu desenvolvimento. Conclui sua investigação ressaltando que a APAE de Porto Alegre e todo o movimento Apaeano brasileiro pode exercer várias funções em prol da inclusão da pessoa com deficiência intelectual.

Neste contexto, Domingues (2011) analisou o papel de Helena Antipoff na construção de um sistema de ensino paralelo no Brasil: a educação especial. Procurou compreender a quem era destinada essa educação especial e quem era aquele indivíduo que Antipoff denominava excepcional. Destaca que muitas ações empreendidas por ela foram pioneiras nesse gênero de educação no Brasil, inclusive criando instituições como a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. O autor concluiu que o conceito de excepcional e as formas de diagnóstico e de educação destes, presentes na obra antipoffiana, aproximam-se aos das atuais propostas de educação inclusiva.

Nessa perspectiva, Rafante (2011) analisou a trajetória de Helena Antipoff visando a compreender sua participação, bem como de instituições criadas por ela, na constituição da educação especial no país. Ela concluiu que as ações empreendidas por Helena Antipoff no Brasil, com a criação das Sociedades Pestalozzi, foram fundamentais para fazer emergir a questão da educação dos excepcionais. Essas instituições atuaram no sentido de informar a população sobre os tipos de “anormalidades” e as possibilidades de atendimento, formar profissionais especializados e ainda reivindicar recursos públicos para financiar programas concernentes ao campo.

Entretanto, é importante acrescentar que não encontramos, em nossa busca, pesquisas que tivessem realizado um estudo de caso, em que tivesse sido investigado como fora realizado o atendimento da pessoa com Síndrome de Down nas APAEs e sua relação com os pressupostos teóricos derivados da obra de Helena Antipoff. Diferentemente das pesquisas anteriores, pretendemos, portanto, descrever a historicidade do percurso dos atendimentos feitos pela APAE de Barbacena às pessoas com Síndrome de Down, bem como relacionar tais atendimentos a abordagem teórica da educadora Helena Antipoff.

1.3 - A Justificativa: Contribuição para a História da Educação e para a Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como “anormal”. Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Essa separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de forma incisiva em locais separados dos outros alunos.

Apesar de registros da existência de matrículas de alunos com deficiências em classes especiais anexas às escolas comuns desde o início do século XX, é possível dizer que, no país, a organização de instituições especializadas foi à referência para o atendimento a essas pessoas. (JANNUZZI, 2012)

A preocupação científica de identificação e educação dos excepcionais estava presente na formação de Helena Antipoff, que, a partir do ano de 1929, marcou a educação especial brasileira e influenciou as ações ligadas à educação em todo o país. Ela foi também responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Em 1932, criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, que, a partir de 1945, iria se expandir no país. Também promoveu a criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil, em 1945, no Rio de Janeiro e ampliou o modelo adotado em Minas Gerais com importantes inovações no tratamento a excepcionais. Além dessas iniciativas, participou ativamente do movimento que culminou na implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, em 1954, além de influenciar a formação de um grande contingente de profissionais que passaram a se dedicar à área nos anos posteriores. (CAMPOS, 2012)

Daniel Antipoff (1996) afirma que Helena Antipoff foi pioneira ao sugerir, na 1ª Jornada de Assuntos Psicológicos, realizada em 1940, no Instituto Pestalozzi, que os médicos, psicólogos, educadores e assistentes sociais e outros deveriam trabalhar em conjunto e em colaboração, preconizando assim a integração de uma equipe multidisciplinar em matéria de pesquisa e de atendimento ao deficiente.

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. Essa relação de atendimentos fez com que as instituições especializadas assumissem uma posição importante na educação especial brasileira.

Documentos recentes da Secretaria de Educação Especial, através do Ministério da Educação e Cultura – MEC fazem referência à construção de “sistemas educacionais inclusivos” em todos os níveis. Pelas ações implantadas, supomos que um sistema educacional inclusivo seja aquele que garanta o acesso ao estabelecimento educacional (garanta a matrícula e a permanência do aluno) e que ofereça, também, atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar o atendimento escolar (tais como salas de recurso, classes especiais e escolas especiais). Assim sendo, a proposta dessa tese é focalizar em que medida o atendimento multidisciplinar fornecido às pessoas com Síndrome de Down em instituição especializada, pode contribuir para promover o seu desenvolvimento de maneira mais completa e harmoniosa.

Antipoff (1934) afirmava que, para estarem em condições de educar crianças excepcionais, os professores deveriam se inspirar nos princípios da escola ativa, pois assim encontrariam as diretrizes necessárias para a organização geral do seu trabalho. Para ela, os princípios diretores do ensino das classes especiais diferiam pouco do ensino das classes comuns. Destacava que as proporções entre os exercícios didáticos e os psicológicos, o trabalho manual, os jogos educativos e as ocupações livres deviam ser estabelecidos de acordo com o desenvolvimento mental das crianças.

Cabe afirmar que a Lei nº 13.005 de 25 de Junho de 2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 ressalta como prioridade a formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais na educação infantil, no ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas ou escolas especiais. 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 estejam preparados para atendê-los adequadamente.

A preocupação com o atendimento aos educandos com deficiências, transtorno global de desenvolvimento e superdotação/altas habilidades nas escolas regulares e nas instituições especializadas— como a Sociedades Pestalozzi e as APAEs — revela que a proposta de escola inclusiva se aproxima de uma compreensão de inclusão processual, desenvolvida em diferentes espaços físicos e institucionais. Ao mesmo tempo, registra-se a atenção dedicada ao preparo/formação dos profissionais, já anunciando a importância que a formação em serviço ganhou ao longo da primeira década do século XXI, no país.

1.4 – Perspectivas Históricas e Teóricas

Por meio do desenvolvimento histórico da Educação Especial, podem ser observados diversos enfoques que predominaram em cada uma de suas etapas (ALVIM, 1958; BUENO, 1998; CAMPOS, 2012; FONSECA, 1995; JANNUZZI, 2012 MAZZOTTA, 2005; MENDES, 2006; SASSAKI, 2003; SCHWARTZMAN, 2003).

Na humanidade houve diversos episódios que comprovam como os caminhos das pessoas com deficiência vêm sendo permeados de vários obstáculos, comprometendo a sua sobrevivência, desenvolvimento e convivência social. O preconceito, as resistências e a inaceitabilidade da pessoa com deficiência no mundo contemporâneo têm raízes sócio-históricas e culturais.

Durante séculos, as pessoas com deficiência foram consideradas seres à margem dos grupos sociais, totalmente excluídas, sendo algumas até sacrificadas, porque nada de útil representavam para a sociedade.

No século XVII preponderava uma visão mística em relação à deficiência, sendo esta olhada sob o prisma dualista de dádiva ou castigo. Tratava-se, pois, de uma abordagem maniqueísta, para a qual os deficientes eram, ora escolhidos por Deus, ora anunciadores do mal e encarregados de perturbarem a ordem suprema.

Schwartzman (2003) ressalta que, na cultura grega, especialmente na espartana, os indivíduos com deficiências não eram tolerados. A filosofia grega justificava tais atos postulando que aquelas criaturas não eram humanas, mas um tipo de monstro pertencente a outras espécies. Por outro lado, Santo Agostinho conseguiu que vários mosteiros cuidassem de crianças com deficiência.

Em um desses mosteiros, situado em Breedon-on-the-Hill, na Inglaterra, escavações demonstraram a presença de um crânio que pertencia, pelas suas características, a uma criança de nove anos de idade com a Síndrome de Down. (SCHWARTZMAN, 2003 p. 4)

Posteriormente, começaram a surgir questionamentos sobre a origem e a condição existencial da deficiência, de modo que o deficiente deixou, em alguns momentos, de ser visto como sobrenatural. Porém, muito havia por fazer, já que seus direitos civis ainda não eram reconhecidos.

Segundo Sassaki (2003), sucedendo a Idade Média, o Renascimento trouxe uma postura mais humanista, reconhecendo a condição humana da pessoa com deficiência, mas ainda permanecendo marcada por preconceitos, desvalorização e pelo estigma da incapacidade. Esse movimento que caracterizou pela transição da Cultura Medieval para a Moderna, rompeu o monopólio cultural, até então exercido pela Igreja. Passou a ser implantada uma concepção antropocêntrica (homem como centro do universo), contrapondo-se ao teocentrismo (Deus como centro do universo), o que pode sinalizar a não associação da deficiência ao divino, e sim à natureza humana.

Schwartzman (2003) afirma que durante a Renascença, os pintores frequentemente retratavam o grotesco e o incomum, e vários exemplos de deformidades físicas podem ser observados nos trabalhos de muitos artistas. Assim, o autor aponta, em seu estudo sobre uma pintura de Andrea Mantegna relacionada à Síndrome de Down:

Andrea Mantegna (1431-1506) pintou uma Madona e Criança, em que a criança que representa Jesus tem várias características da Síndrome de Down, e neste quadro a Madona retratada teria tido como modelo a mãe natural da criança. A criança poderia ser a filha de Barbara de Bradenburgo, da família do poderoso Gonzaga de Mantua, dos quais Mantegna era o Pintor da corte. Consta também que um dos 14 filhos de Mantegna teria também a Síndrome de Down. (SCHWARTZMAN, 2003, p. 6)

Schwartzman (2003) ressalta que, possivelmente, o fato de Andrea Mantegna ter um filho com a Síndrome de Down tenha contribuído, ao menos em parte, para que ele fosse escolhido para ser o pintor da Corte. Dessa forma, esta pode ser a primeira associação de famílias de pessoas com essa síndrome de que temos notícia.

A partir do século XVII, inicia-se um movimento de mudança na forma da sociedade se relacionar com a pessoa deficiente, caracterizada por iniciativas de Institucionalização total, de tratamento médico e de busca de estratégias de ensino,

constituindo o primeiro paradigma da relação sociedade-deficiente: o Paradigma da Institucionalização.

No século XVIII, a maioria das pessoas com deficiência mental era relegada a hospícios, albergues, asilos ou cadeias, por serem consideradas portadoras de doença hereditária e incurável. Apenas no início do século XIX, começou o atendimento dos chamados “débeis⁶ ou deficientes mentais”.

O médico francês Jean Marc Itard, baseando-se em experimentos voltados para a modelagem do comportamento, reconheceu a viabilidade de aprendizagem calcada na filosofia organicista. Sua crença pôde ser confirmada quando teve contato com o “selvagem de Aveyron” que recebeu o pseudônimo de Victor, através do trabalho que realizou no Instituto Nacional dos Surdos-mudos, em Paris. (PESSOTTI, 1984). Quando Itard teve contato com Victor, convenceu-se de que o problema do menino se consubstanciava na falta de um estímulo sensorial na época de sua infância, defendendo, assim, uma concepção envolvimentoalista da inteligência. “Nesta concepção, a hereditariedade e os fatores biológicos pré-estruturados do sistema nervoso central são minimizados em relação aos fatores do meio.” (FONSECA, 1995, p.70). Itard desenvolveu um extenso programa de estímulo sensorial; entretanto, Victor de Aveyron, aos doze anos, não aprendeu a falar, ler ou escrever.

Alvim (1958, p.2) relata que “o pequeno Victor não fez grandes progressos, desanimando o seu mestre que, ao cabo de cinco anos, confessou o malogro de sua tarefa, em relatório ao Ministro do Interior. Mal sabia que havia desvendado novos rumos à pedagogia.”

O médico Édouard Seguin, discípulo de Itard, deu prosseguimento aos seus estudos trabalhando com crianças em um internato público na França. Ele desenvolveu, naquele país e, mais tarde, nos Estados Unidos, o seu conhecido e divulgado método fisiológico de tratamento e o seu treino sensório-motor, que se tornaram métodos clássicos de intervenção em muitas escolas e instituições de deficiência mental, só continuado posteriormente pela escola sensorial de Montessori (FONSECA, 1995).

Surgiram, então, as doutrinas didáticas aplicadas à educação especial e a ciência começou a desmistificar a visão que girava em torno do deficiente. Os currículos e métodos pedagógicos exclusivos para eles, bem como a orientação de se respeitarem as características individuais, constituem heranças daquela época. Várias correntes de

⁶ Alvim (1958, p.76) define a debilidade mental de acordo com a conceituação dada por Binet e Simon em 1916: “Débil é toda criança que pode comunicar-se pela palavra ou pela escrita com os seus semelhantes, mas que mostra um retardamento de 2 a 3 anos no curso dos seus estudos, sem que esta deficiência seja devida à escolaridade insuficiente.”

ensino direcionadas à educação especial ganharam força, como a de Maria Montessori, por exemplo, que enfatizou a autoeducação através de materiais didáticos específicos.

Mazzotta (2005) ressalta que foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Assim, destaca que, na Europa, Alice Descoudres elaborou uma proposta curricular para os “retardados mentais leves”. Sua orientação era a de que as atividades educativas deveriam ser desenvolvidas em ambiente natural, mediante instrução individual e grupal, focalizando deficiências sensoriais e cognitivas.

O movimento da escola ⁷ pública favoreceu as classes de anormais⁸, fase que se inicia com a categorização e classificação dos deficientes mentais, que resultam da aplicação da famosa Escala Métrica de Inteligência, criada por Binet e Simon em 1905. (ALVIM, 1958)

A partir daí, desenvolveu-se a educação especial e os primeiros movimentos em prol do atendimento aos deficientes; e, conseqüentemente, criaram as instituições especializadas que se tornaram sinônimo dessa aparente proteção.

Jannuzzi (2012) afirma que, no Brasil, a vertente psicopedagógica da educação de pessoas com deficiência foi influenciada pelas reformas nos sistemas educacionais sob o ideário do movimento escolanovista. Vários estados empreenderam reformas pedagógicas, sendo que o idealismo da escola nova permitiu, ainda, a penetração da psicologia na educação, e o uso dos testes de inteligência para identificar deficientes intelectuais teve a difusão nesse período. Em 1913 o professor Clemente Quaglio da Escola Normal de São Paulo introduziu a escala Binet-Simon e publicou a primeira amostra estatística. Baseada nos dados de cerca de 150 crianças de escolas públicas, este autor concluiu que 13% delas eram anormais da inteligência.

Dentre os adeptos da escola nova, que no decorrer da década de vinte empreenderam reformas estaduais, destaca-se Francisco Campos, de Minas Gerais, que

⁷ Foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX. No Brasil ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita.

⁸ Borges (2014, p.67) ressalta em sua tese que: “As dificuldades em estabelecer diagnósticos confiáveis no início do século 20, eram muitas. Junto a isso, a entrada de um grande contingente de crianças nas escolas, num ambiente padronizado, demonstrou que muitas crianças escapavam desse padrão. Para tentar compreender melhor a categoria “anormal”, separamos três grupos que consideramos como principais e que de certa forma, abarcam outros critérios classificatórios do período: a inteligência, o comportamento, os déficits físicos e sensoriais”.

trouxe professores psicólogos europeus para ministrar cursos para docentes. Entre esses estrangeiros, chegou ao Brasil, em 1929, Helena Antipoff, uma psicóloga russa que se radicou no país e influenciou o panorama nacional da educação especial. (CAMPOS, p.2012)

Helena Antipoff (1892-1974), havia estudado Ciências da Educação no Instituto Jean Jacques Rousseau em Genebra, e no Brasil dirigiu o Laboratório de Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais, em 1929. Seu trabalho inicial foi uma proposta de organização da educação primária na rede comum de ensino baseado na composição de classes homogêneas. Helena Antipoff foi também responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais. Em 1932 criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais; a partir de 1945, quando foi criada a Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, outras similares foram estabelecidas de maneira autônoma em várias regiões do país.

Em 1939 ela criou uma escola para crianças excepcionais, na Fazenda do Rosário, que pretendia integrar a escola à comunidade rural adjacente, dando início ao Complexo Educacional da Fazenda do Rosário (CAMPOS, 2012). Além dessas iniciativas participou ativamente do movimento que culminou na implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, em 1954, além de influenciar a formação de um grande contingente de profissionais que passaram a se dedicar à área nos anos posteriores.

A partir de 1958, o Ministério de Educação começou a prestar assistência técnico-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, lançando as campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiências: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958; Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (CADEME), em 1960.

A Lei 4.024 de Diretrizes e Bases, promulgada em 20 de dezembro de 1961, criou o Conselho Federal de Educação, e nela apareceu a expressão “educação de excepcionais” contemplada em dois artigos (88 e 89).

Após a promulgação da LDB de 1961 começaria a ser observado o crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico. Em 1962, por exemplo, havia 16 instituições apaeanas e foi criado, então, um órgão normativo e representativo, de âmbito nacional, a Federação Nacional da Associação de Pais e Amigos dos

Excepcionais (FENAPAES), que realizou seu primeiro congresso em 1963. Em 1967 a Sociedade Pestalozzi do Brasil contava com 16 instituições espalhadas pelo país.

Assim, o fortalecimento, nesse período, da iniciativa privada com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, ocorreu primeiramente devido à omissão do setor da educação pública, que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo percebia-se que essas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade.

Na Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, o Artigo 9º delimitou a clientela de educação especial como: alunos que apresentassem deficiências físicas e/ ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados; foi dada, assim, à educação especial, conforme apontou Jannuzzi (2012), uma identificação com os problemas do fracasso escolar.

A educação especial foi estabelecida como uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974) e foi nesse contexto que surgiu o Decreto 72.425, de 3 de julho de 1973, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), integrado ao Ministério de Educação; que iria se constituir no primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela definição da política de educação especial.

Em 1976, a criação do Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social (SINPAS), e seu instrumento financeiro, o Fundo de Previdência e Assistência Social (FPAS), reuniu e centralizou as várias instituições responsáveis pelos programas de assistência social, incluindo a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que era responsável pelo financiamento das instituições filantrópicas privadas.

Com o fim do regime militar e o advento da abertura política, novas iniciativas surgiram no panorama da educação especial no Brasil, principalmente ao longo da segunda metade da década de 1980.

Em 1986 foi lançado o “Plano Nacional de Ação Conjunta” e instituída a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), que dispunha sobre a atuação da Administração Federal, no que concernia às pessoas com deficiência.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 traçou as linhas mestras visando à democratização da educação brasileira, e trouxe dispositivos para tentar erradicar o

analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho, além da formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela assegurou, também, que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu, ainda, o direito ao atendimento educacional especializado.

Ao longo das décadas de 1960 e 1970, devido a interesses políticos e econômicos e de várias críticas ao paradigma da institucionalização, a normalização passou a significar o processo de adaptar os deficientes aos serviços e ambientes ou, ainda, impor-lhes modos e condições de vida diária o mais semelhante possível de como vivia o restante da sociedade.

Tal proposta trouxe o desenvolvimento de vários tipos de ações que visavam a integrar essa população na comunidade, com a finalidade de usar meios normativos para promover e/ou manter características, experiências e comportamentos pessoais tão normais quanto possíveis. (MENDES, 2006, p.384)

Em outras palavras, isso significava criar, para pessoas atendidas em instituições ou segregadas de algum outro modo, ambientes separados, embora muito parecidos com aqueles em que vive qualquer outra pessoa. Contudo, houve o uso generalizado do princípio de planejamento de serviços ⁹, o que ocasionou um grande movimento de desinstitucionalização e, conseqüentemente, a retirada das pessoas com deficiências das instituições para que fossem inseridas na comunidade. “O princípio da normalização tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito de experimentar um padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura.” (MENDES, 2006, p. 389)

O princípio da normalização fundamentou a criação do conceito de Integração. Normalizar não significava tornar “normais” as pessoas com deficiência, como muitas vezes é interpretado, mas sim oferecer-lhes os mesmos recursos profissionais e institucionais que os não deficientes recebem, permitindo o seu desenvolvimento como educando, sujeito e cidadão.

Bueno (1998) descreve a integração escolar e a integração educativo-escolar, preconizadas na Política Nacional de Educação Especial - PNEE (1994), do seguinte modo: a primeira é um processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. Já a segunda refere-se ao processo educar-ensinar, no mesmo grupo, crianças com e sem necessidades

⁹ O princípio da normalização implicaria prestar serviços assegurando que a pessoa com deficiência experienciasse dignidade, respeito individual, situações e práticas apropriadas para sua idade, e o máximo possível de participação. (MENDES, 2006, p.390)

educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola. Assim, a integração escolar não era concebida como uma questão de tudo ou nada, mas sim como um processo com vários níveis, através do qual o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender as necessidades dos alunos, em determinado momento ou contexto. Percebe-se, nessa fase, o pressuposto de que as pessoas com deficiências tinham o direito de conviver socialmente, mas que deviam ser, antes de tudo, preparadas, em função de suas peculiaridades, para assumir papéis na sociedade. Contudo, embora parecesse ser o ideal, não houve eficácia, pois a suposta preparação não ocorria de fato, além da falta da percepção da impossibilidade de isso acontecer, uma vez que não havia acessibilidade, e tampouco o progresso dos deficientes para a suposta integração.

Neste cenário, contribuíram para reforçar o movimento pela integração ações políticas de diferentes grupos organizados por pessoas com deficiências, pais e profissionais, que passaram a exercer forte pressão no intuito de garantir os direitos fundamentais e evitar discriminações. Surgiram várias entidades assistenciais prestadoras de serviços, responsáveis por avaliar, intervir no ensino, treinamento, capacitação, dentre outros, e encaminhar o deficiente, logo que tivesse condições, para a vida na comunidade.

Embora seja o princípio predominantemente adotado por vários Estados do Brasil, o Princípio da Integração começou, a partir da Conferência de Salamanca (1994), a sofrer críticas, tendo em vista a condição implícita de que os alunos com necessidades especiais precisavam se adaptar à escola. Nesse sentido, a Conferência foi e é considerada o mais importante marco mundial da difusão da filosofia da educação inclusiva. A partir de então, passaram a ganhar terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, até mesmo no Brasil.

A Declaração de Salamanca (1994) estabelece os princípios, a política e a prática da Educação voltada para as necessidades especiais. Dentre suas diretrizes, destaca:

- Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um mínimo aceitável de conhecimento;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades que lhe são próprios;

- As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades.

A Declaração de Salamanca (1994) ressalta, ainda, que a escola inclusiva deve tomar uma dimensão que vai além da inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois estes não são os únicos excluídos do processo educacional.

O princípio da inclusão passou, então, a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria na construção de um processo bilateral, no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscassem, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Como resultado, haveria a construção de uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, a diversidade seria respeitada e a alteridade aceita e reconhecida pelo poder político.

Num contexto em que uma sociedade inclusiva passa a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começa a configurar-se como parte integrante e essencial desse processo.

Consequentemente, a Declaração de Salamanca (1994) serviu de base e sustentação para a elaboração do Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 - LDB nº 9394/96 que trata da Educação Especial.

Assim, a ordenação da educação especial no contexto da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96, exige daquela um grau de significância muito importante indicando elementos fundamentais, com os quais ela deve contar no âmbito da inclusão educacional:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Assim, a partir das definições do artigo 58 da LDB/96, tais princípios atribuem a educação especial no contexto da Educação Inclusiva, um novo alcance, uma nova perspectiva de trabalho educativo.

Acreditamos que, para que a Educação Inclusiva ocorra de fato, é necessária a existência de outros espaços, além da escola comum, que também sejam legítimos para a manutenção de uma diversidade de serviços especializados e da multiplicidade de opções de atendimento como é para o nosso estudo. Em nosso entendimento, as pessoas com Síndrome de Down necessitam, em algum momento de seu desenvolvimento, do atendimento com profissionais multidisciplinares. Assim, no contraturno de escolarização da escola comum, eles podem e devem frequentar a instituição especializada, no nosso caso, a APAE de Barbacena.

Pensamos que, a partir desses questionamentos, outros pontos se entrelaçam em uma revisão necessária à nova concepção de escola. O espaço físico e o currículo, por exemplo, devem primar por critérios que proponham a acessibilidade do aluno aos espaços menos restritivos possíveis; a formação do professor deve ser contínua e permanente para subsidiar-lhe o suporte técnico necessário à atuação pedagógica.

Sabe-se que as mudanças necessárias exigidas dependem de um sistema colaborativo entre as duas instâncias educacionais (comum e especial). A reforma da organização da Educação Especial e o progresso para escolas inclusivas implicam uma reestruturação da cultura das escolas, que possibilite a colaboração entre professores, profissionais da área da saúde e a família.

Assim sendo, a educação especial começa a ser entendida como modalidade que perpassa, como complemento ou suplemento, todas as etapas e níveis de ensino.

1.5 - Questões e Organização do estudo

O objetivo central da tese é, pois, fazer estudo de caso da APAE de Barbacena, para compreender como foi realizado o atendimento multidisciplinar da pessoa com Síndrome de Down e qual a relação desse modelo de atendimento com os pressupostos teóricos derivados da obra de Helena Antipoff.

A hipótese é que, na APAE de Barbacena, a implantação de atendimento multidisciplinar às pessoas com Síndrome de Down obedeceu a diretrizes formuladas por Helena Antipoff, isto é, a necessidade da interação de equipe multidisciplinar para atuar no desenvolvimento e aprendizagem daquelas.

Segundo Antipoff (1934), a inspiração para a educação de crianças excepcionais estava nos princípios da escola comum, já que os princípios diretores do ensino das classes especiais diferiam pouco do ensino das classes comuns. Portanto, ao estabelecer as proporções entre os exercícios didáticos e os psicológicos, o trabalho manual, os jogos educativos e as ocupações livres, devia ser respeitado o desenvolvimento mental das crianças e os seguintes princípios:

- 1) atividade do aluno: corporal e intelectual, sem disciplina rígida, com atividades fora da sala de aula;
- 2) educação sensorial e intuitiva: ensinar a usar os sentidos, exercitar os órgãos sensoriais;
- 3) concentração dos diversos ramos de ensino em torno de alguns assuntos concretos e ao alcance do interesse das crianças. Procurando despertar associações entre as coisas, compreendê-las de modo variado;
- 4) a individualização, isto é, procurar satisfazer as necessidades de cada criança, levando em conta as suas particularidades físicas e mentais;
- 5) o caráter utilitário, isto é, visa um fim social – o de preparar as crianças para a vida – descobrindo as suas aptidões mais salientes, desenvolvê-las e orientá-las para aplicações práticas, malgrado toda a sua debilidade. Visa tornar a criança o menos possível dependente de outrem e que ela não sobrecarregue a sociedade. (DESCOEUDRES, 1968 *apud* ANTIPOFF, 1992, p.62)

Nesse estudo de caso, pode se observar que, dentre as diversas modificações necessárias para que a inclusão educacional se efetive, é preciso que as instituições de ensino mantenham uma maior integração com as famílias de seus alunos e com os profissionais da saúde. Acreditamos que essa parceria fará todas as pessoas envolvidas compartilharem conhecimentos a respeito das dificuldades e potencialidades do aluno com Síndrome de Down, o que favorecerá seu desenvolvimento.

Constituem-se como objetivos secundários esclarecer os seguintes tópicos:

Descrever a historicidade do percurso dos atendimentos feito pela APAE de Barbacena às pessoas com Síndrome de Down.

Verificar em que medida o trabalho da APAE de Barbacena está relacionado com as propostas de Helena Antipoff em relação à educação dos excepcionais.

Cabe ressaltar que a Lei nº13.005 de 25 de Junho de 2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 estabelecendo 14 artigos, 21 metas e 177 estratégias, marcando assim, avanços, novos objetivos. A respeito das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, note-se o que o Plano Nacional de Educação estabelece na Meta 4:

- Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, e de escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Dentre as 17 estratégias para a meta 4 destacamos algumas:

- Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar ¹⁰, a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de processo avaliativo e ouvidos a família e o aluno;

- Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos professores da educação básica com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

- Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado, sem prejuízo do apoio às instituições, públicas ou privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

Dessa forma fica evidente que as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação têm seus direitos assegurados no que diz respeito à escolarização, recursos didáticos e atendimento especial em instituições especializadas como é o caso das APAEs.

¹⁰ As Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p.27-28) adota as seguintes acepções para os termos assinalados:

a) **Apoiar**: prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem, tanto nas classes comuns quanto em salas de recurso; **complementar**: completar o currículo para viabilizar o acesso à base nacional comum, **suplementar**: ampliar, aprofundar ou enriquecer a base nacional comum. Essas formas de atuação visam assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais dos alunos nos serviços educacionais comuns.

b) **Substituir**: colocar em lugar de. Compreende o atendimento educacional especializado realizado em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e atendimento domiciliar.

É neste contexto que as pessoas com Síndrome de Down estão inseridas, e pretendemos investigar como e quais profissionais da APAE de Barbacena têm realizado atendimento a elas, e qual a relação desse trabalho com os pressupostos teóricos de Helena Antipoff.

Portanto, a proposta é realizar um estudo de caso pesquisando a perspectiva educacional dessa educadora e o trabalho por ela desenvolvido na educação do excepcional, estabelecendo conexões históricas com a APAE de Barbacena.

2 - Evolução Histórica e Organização de Serviços para Atendimento aos Deficientes Mentais no Brasil: influências científicas

Antes de discutirmos o atendimento multidisciplinar oferecido à pessoa com Síndrome de Down, na APAE de Barbacena e qual a relação desse modelo de atendimento com os pressupostos teóricos advindos da experiência prática de Helena Antipoff, é necessário contextualizar o momento histórico e a organização de serviços para os deficientes mentais no Brasil.

Neste capítulo procuramos compreender as primeiras iniciativas dos médicos que criaram instituições ligadas a hospitais psiquiátricos, congregando crianças deficientes em seu quadro geral e que estavam segregadas socialmente junto com os adultos doentes mentais. Em seguida, apresentaremos a atuação de Helena Antipoff em Minas Gerais e sua colaboração na implementação de instituições especializadas que foram surgindo a partir de 1932, como as Sociedades Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais. Essas instituições firmaram-se como propulsoras da educação especial, abrangendo os diversos problemas da excepcionalidade, envolvendo profissionais da área da saúde e educação. Assim, veremos que a importância da participação da organização de instituições especializadas no planejamento e execução dos serviços e recursos destinados às pessoas com deficiência é, sem dúvida, um imperativo de uma sociedade que pretende ser democrática.

De acordo com Jannuzzi, e Mazzota, inspirados em experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos, alguns brasileiros iniciaram, já no século XIX, a organização de serviços para atendimento a cegos e surdos; tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional das pessoas com deficiência.

O atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início, no Brasil, na década de cinquenta do século XIX. Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência neste sentido foi concretizada por D. Pedro II. Naquela data, através do Decreto Imperial nº1. 428 D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. (MAZZOTA, 2005, p.28)

O Imperial Instituto contou com a contribuição de José Álvares de Azevedo, um cego brasileiro que estudou no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, fundado por

Valentin Haüy no século XVIII. Ele compartilhou o seu conhecimento como professor no Imperial Instituto, divulgando o método do braile.

Posteriormente, em 17 de maio de 1890, já no governo republicano, o chefe do Governo Provisório, Marechal Deodoro da Fonseca, e o Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant Botelho de Magalhães, assinaram o Decreto nº 408, mudando o nome do Instituto para Instituto Nacional dos Cegos e aprovando seu regulamento. “Mais tarde, em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto nº 1320, a escola passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem a seu ilustre e atuante ex-professor de Matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães.” (MAZZOTA, 2005, p.28)

De igual modo, foi ainda D. Pedro II que, através da Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, fundou no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. “Em 1957, ou seja, cem anos após sua fundação, pela Lei nº 3.198, de 6 de julho, passaria a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).(MAZZOTA, 2005, p. 29)

Já a respeito do atendimento aos deficientes mentais, Jannuzzi (1985) afirma que a organização de instituições para estes vai desenvolver-se nos estados como São Paulo e Rio de Janeiro de forma lenta.

Profissionais diversos, médicos, psicólogos, professores, vão atuando no campo, estruturando no fim dos anos 20 a base de associações profissionais que, de maneira ambígua e imprecisa foram criando um campo de reflexão à procura de um espaço efetivo para a concretização de sua ação pedagógica. (JANNUZZI, 1985, p.29)

A autora sinaliza que o interesse dos médicos no campo educacional ocorreu desde a época do império, destacando que o serviço ligado ao campo médico, que, em alguns estados, teve repercussão na educação do deficiente mental era denominado de Serviço de Higiene e Saúde Pública.

Os médicos também perceberam a importância da pedagogia, à medida que criaram instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos, congregando crianças bem comprometidas em seu quadro geral e que estavam segregadas socialmente junto com adultos nestas instituições psiquiátricas.

Alvim (1958) ressalta que, no Brasil, a assistência à infância excepcional iniciou-se no século XX.

Em 1900 o Dr. Carlos Eiras apresentou ao 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, uma monografia sobre o tratamento médico-pedagógico dos idiotas. Três anos mais tarde abriu-se no Rio o Pavilhão Bourneville, sob a orientação dos Drs. Juliano Moreira e Fernandes Figueira. O pavilhão

funcionou anexo ao hospital psiquiátrico da praia vermelha até 1942, quando foi inaugurado o hospital de neuropsiquiatria infantil. (ALVIM, 1958, p.3)

Alvim (1958) afirma que em São Paulo, o Dr. Franco da Rocha construiu um pavilhão para menores, anexo ao hospício Juqueri em 1921, e em 1929 foi fundada a escola Pacheco e Silva sob a orientação de Norberto Souza Pinto, que era professor primário e desde 1917 já trabalhava com deficientes mentais.

Jannuzzi (1985) argumenta a respeito da existência de pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos, sob a orientação médico-pedagógica, que eles mantinham e patenteavam a segregação de deficientes. Todavia, segundo ela, havia também:

A apresentação de algo esperançoso, de algo diferente, alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico, à aplicação de fórmulas químicas ou outros tratamentos mais drásticos. Já era o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma na vida do grupo social de então. (JANNUZZI, 1985, p.35)

É possível que o interesse dos médicos no campo educacional possa também ser interpretado como procura de respostas ao desafio apresentado pelos casos mais difíceis, dentre os quais havia resistência ao tratamento exclusivamente terapêutico, ora no atendimento clínico particular, ora no encontro doloroso de crianças misturadas às diversas anomalias nos locais que abrigavam todo tipo de doente, inclusive os loucos.

A autora ressalta que o federalismo adotado pela constituição de 1891, no Brasil, mantinha certa autonomia entre os estados e que estes tinham, por sua vez, autonomia para organizar suas leis e sua própria administração.

Propunha ainda que ao Congresso caberia desenvolver as letras, artes e ciências, sem privilégios que tolhessem a ação dos governos locais. Isto significava que nada impediria que cada estado desenvolvesse sua organização escolar nos três níveis, mas deixou no artigo 35 possibilidade de o Congresso criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados (JANNUZZI, 2012, p. 21)

A partir de 1920, ocorreu o maior aumento de instituições para deficientes mentais localizadas nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia, Amazonas, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, onde, no final do período de 1929, abriu-se uma classe anexa à Escola de Aperfeiçoamento para desenvolver métodos pedagógicos adequados ao trabalho de crianças excepcionais.

Como já foi ressaltado anteriormente, através da constituição de 1891, cabia à União a organização do sistema educacional do Distrito Federal e do Ensino Superior brasileiro. Assim, foi facultado aos estados organizarem seu sistema de ensino em relação ao ensino secundário. Diante disso o governo de Minas Gerais implantou a reforma conhecida como Francisco Campos – Mario Casasanta e contratou Helena Antipoff, nascida na Rússia, e com formação universitária em Paris e Genebra, para trabalhar no Brasil em 1929.

Foi uma experiência única no Brasil, associando a preocupação com a expansão do sistema educacional em níveis adequados de qualidade. Para garantir essa qualidade é que foram contratados especialistas estrangeiros com formação em psicologia: Léon Walther, em 1928, e Helena Antipoff, a partir de 1929. (CAMPOS, 2012, p.188)

A Reforma, uma das mais importantes iniciativas de apropriação do movimento da Escola Nova, ocorridas no Brasil, previa a implantação de uma Escola de Aperfeiçoamento de Professores, dedicada ao aperfeiçoamento da formação à normalistas já atuantes no sistema educacional, que viriam a assumir a efetiva transformação do ensino fundamental na rede de escolas primárias, que foi rapidamente ampliada. O perfil da educadora Helena Antipoff se aliava ao entusiasmo e otimismo dos reformistas da época, pois seus ideais estavam inscritos na sua história de vida e sua origem russa permitiu a influência sociocultural de seus contemporâneos do período histórico. Foi aluna de Claparède, no Instituto Jean Jacques Rousseau, na Suíça, onde se formou em Ciências da Educação, com ênfase em Psicologia, o que lhe assegurou uma formação mais experimental nessa área, trabalhando diretamente na observação e investigação dos fenômenos do desenvolvimento humano no ato da aprendizagem.

A influência do Movimento da Escola Nova na Europa e sua passagem por Genebra, Alemanha e Rússia, deram a Helena um profundo conhecimento das tendências da teoria educacional e da organização dos modernos sistemas de ensino na Europa que moldou o caráter social e científico diversificado de seu fazer pedagógico.

Chegando ao Brasil, Helena Antipoff foi recebida pelo Professor Lourenço Filho, educador de grande respeitabilidade no meio acadêmico, e levada até Belo Horizonte onde deveria assumir a cadeira de Psicologia e a coordenação do Laboratório de Psicologia, com contrato inicial de 2 anos, na então recém-instalada Escola de Aperfeiçoamento.

A Escola de Aperfeiçoamento caberia à formação de profissionais para orientar e avaliar a implantação da Reforma nas escolas. As professoras-alunas, selecionadas em todo o Estado de Minas entre as profissionais consideradas mais competentes e dedicadas, assumiam o compromisso de voltar a suas escolas de origem por no mínimo dois anos, com a tarefa de auxiliar a direção e professores na implantação da Reforma. (CAMPOS, 2012, p.196)

A este respeito Jannuzzi (1985) ressalta que os professores, auxiliares de direção e diretores que frequentassem a Escola de Aperfeiçoamento, deveriam servir em locais designados dentro do sistema estadual de ensino, por cinco anos. A formação incluía, em seu currículo, as disciplinas de Pedagogia, Psicologia Experimental e Educacional, Metodologia de Ensino, Desenho e Modelagem, Legislação Escolar, Noções de Direito Constitucional, Educação Física.

O Laboratório de Psicologia visava à formação de educadores comprometidos com os novos métodos educativos, inspirados na Psicologia e a assessoria ao sistema de ensino, na aplicação de testes de inteligência.

A implantação das medidas da inteligência visava subsidiar a organização, nas escolas públicas, das chamadas classes homogêneas por nível intelectual, e também das classes especiais, previstas no Regulamento do Ensino Primário editado em 1927. “Os critérios sugeridos para a homogeneização das classes seriam a idade, os resultados escolares e o nível de desenvolvimento mental, medidos através dos instrumentos psicométricos adaptados pelo Laboratório de Psicologia”. (CAMPOS, 2012, p.228)

Os estudos práticos do Laboratório deram origem a extenso programa de pesquisa sobre o desenvolvimento mental das crianças mineiras. A realização de vários testes para a obtenção de diferentes resultados a respeito da inteligência trazia no seu interior uma preocupação não inatista da inteligência e sim interacionista. Acreditava-se que a inteligência, em contato com a sociedade e meio ambiente, de forma gradual se modificava, melhorando os índices de desenvolvimento da pessoa. Dessa forma, pensava-se que as crianças mineiras, socialmente desprovidas de interações sociais, apresentavam um teste inferior aos demais, devido à condição econômica e social de seus familiares. Em razão disso, propunham-se as classes homogêneas, para oportunizar as que eram prejudicadas pela condição social inferior, uma maior dedicação dos professores, para reverter o quadro apresentado, através de medidas psicopedagógicas adequadas e, assim, seguir o fluxo normal da escola.

Campos (2012) afirma que “as investigações realizadas pelo Laboratório de Psicologia no início dos anos 1930 revelaram a existência de um grande número de crianças “anormais”

matriculadas nas escolas públicas de Belo Horizonte” (CAMPOS, 2012, p.296) Assim, através da constatação em relação à média nos testes de nível mental, esta anormalidade nas crianças demonstrava transcorrer de origens orgânicas ou de condições socioeconômicas e suas sequelas na vida das famílias. Isto significava que elas deveriam estar inseridas nas classes especiais.

Essas classes se destinavam a receber crianças cujos níveis de desenvolvimento intelectual tornavam difícil à frequência às classes regulares. Crianças que repetiam o mesmo ano uma ou mais vezes, e também aquelas que apresentavam defeitos físicos ou instabilidade emocional, eram consideradas atrasadas do ponto de vista educacional. (CAMPOS, 2012, p. 297)

Através de testes psicológicos e exames médicos, a avaliação do nível mental do aluno era realizada. As classes especiais eram organizadas com a finalidade de proporcionar programa de estudo diferenciado, incluindo a instrução em habilidades básicas de linguagem e aritmética e a utilização de exercícios de ortopedia mental.

Campos (2012, p.301) destaca que: “Em 1934, Antipoff e sua aluna Naytres Rezende publicaram um estudo sobre os exercícios de ortopedia mental para as classes especiais, adaptados a partir da consulta ao trabalho de Alfred Binet, em Paris, e de Alice Descoedres no Instituto Rousseau, em Genebra”.

Os exercícios de ortopedia mental objetivavam aperfeiçoar as funções mentais como a atenção, a memória, a concentração, a sensibilidade visual ou auditiva, o raciocínio, a imaginação, e a linguagem através de uma ginástica psicológica. Esses exercícios seriam realizados diariamente durante alguns minutos no início da aula.

É nessa época que Antipoff introduz no léxico da psicologia o termo “excepcional” em vez de “anormais” ou “retardados”, para se referir às crianças cujos resultados nos testes afastavam-se da zona de normalidade. Assim justificava, a seu ver, o termo excepcional, tanto para as pessoas “superdotadas”, como as de QI inferior ao padrão da normalidade; para evitar a estigmatização, pela convicção que tinha a respeito de que o nível baixo nos testes de inteligência para muitas crianças de meio social inferior e crescidas fora da escola, não prognosticava de forma irreversível o futuro atraso nos estudos, pois, para a psicóloga, nessa idade o organismo ainda seria bem plástico e o cérebro capaz de assimilar, com grande rapidez e eficiência, os produtos da cultura intelectual.

Antipoff acreditava que existiam crianças excepcionais de origem orgânica, com distúrbios provenientes da hereditariedade, e os excepcionais sociais, provenientes

de famílias que não oportunizavam estimulação adequada para seu desenvolvimento, pela condição vulnerável de vida. Estando previsto em leis do ensino a existência das classes especiais para crianças excepcionais, nas escolas públicas, Antipoff, atuando juntamente com as professoras alunas da Escola de Aperfeiçoamento, procurou atender os princípios legais, tentando fazer com que as escolas oferecessem a educação especial.

Neste contexto, programou a seleção e distribuição dos alunos de acordo com suas necessidades e com seu grau de desenvolvimento físico e mental, constatado através de testes aplicados, criando assim as classes especiais. Nestas, enfatizou a necessidade de turmas pequenas, de um ensino individualizado, de um ambiente adequado, com material didático disponível e professoras bem preparadas, pois tinha a convicção de que era preciso dar bom ensino a todas as crianças. Pensava que, através da educação, dos exercícios de ortopedia mental incluídos nas atividades escolares – exercícios lúdicos para o treino – melhoraria a capacidade mental das crianças.

No decorrer da década de 1930, com a implantação do Estado Novo, houve um declínio na educação, devido aos poucos recursos disponíveis para investimentos, e pela burocratização do sistema educacional público e, paradoxalmente, um avanço, pois possibilitou o acesso de muitas crianças à escola, promovendo a democratização do ensino. Conseqüentemente, começaram a aparecer as dificuldades de permanência, pela não aprendizagem, cujo problema concentrou as atenções para as Escolas de Formação de Professores, considerados despreparados para a nova realidade educacional e social no ambiente escolar. (JANNUZZI, 2012)

Neste sentido, os testes de classificações do nível intelectual, que foram implantados para o auxílio às crianças com dificuldade de aprendizagem, estavam se voltando contra elas. Os prognósticos de dificuldades de aprendizagem, realizados através dos testes de QI, viraram profecia absoluta, selando o destino e vida da criança, pela falta de professores com o devido preparo profissional, como também pela burocracia do sistema de ensino da escola pública. Para um grande número de crianças, o fracasso nos primeiros anos de escolaridade tornou-se a experiência mais frequente. (JANNUZZI, 2012)

As chamadas classes especiais, para as quais Antipoff havia sugerido os programas de ortopedia mental, visando à melhoria do desempenho das crianças que apresentavam dificuldades em acompanhar o programa de estudos regular, recebiam um número excessivo de alunos e, as professoras encarregadas, não davam conta da demanda presente. As escolas públicas, em sua ação concreta, não acompanhavam os

estudos do Laboratório de Psicologia, dificultando o trabalho, mesmo com aquelas crianças consideradas mais lentas. Em razão disso, cada vez mais, o sistema público de ensino tornava-se seletivo. Antipoff passou a dedicar-se e promover a expansão de alternativas para as crianças recusadas pelo sistema, às chamadas crianças excepcionais.

Assim, funda em 1932, em Belo Horizonte, junto com um grupo de médicos psiquiatras, educadores, religiosos e intelectuais, a Sociedade Pestalozzi.

Inicialmente, os fins da Sociedade visavam apenas à proteção à infância anormal e a preservação da sociedade das influências nocivas da anormalidade mental. Passou em seguida a Sociedade Pestalozzi a focalizar a assistência tanto à criança e adolescentes subnormais como supernormais, designando-os sob o termo de excepcionais. (ANTIPOFF, 1992, p.271)

Esta foi uma alternativa para angariar a assistência necessária à complementação do treinamento das professoras no ensino do excepcional, do diagnóstico psicológico e do atendimento clínico oferecidos no Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico.

Com o crescimento do número de associados e da atuação da Sociedade Pestalozzi, ao longo das décadas de 1930 e 1940, foram aumentando os serviços prestados às crianças das classes especiais, pois a elas eram oferecidos o diagnóstico psicológico e físico, novas propostas educacionais, tratamento médico e pesquisas para a compreensão científica da excepcionalidade.

Aos poucos, à medida que aumentava seu contato com as crianças excepcionais, a necessidade de intervir e buscar estratégias psicopedagógicas, foram se intensificando e transformando em uma visão mais abrangente, sendo o centro de sua atenção à intervenção no meio físico e social no aluno, para melhoria do seu desenvolvimento.

Em 1940, a Sociedade Pestalozzi instalou mais uma escola para excepcionais, desta vez no meio rural, em fazenda localizada a 26 km de Belo Horizonte, denominada a partir de então Fazenda do Rosário. A Fazenda Escola Rosário tinha por finalidade educar e reeducar crianças excepcionais, utilizando os métodos da Escola Ativa ¹¹, o que marcava o segundo momento de atuação de Helena Antipoff na

¹¹ De acordo com (CAMPOS, 2012, p.301) em 1934, Antipoff e sua aluna Naytres Rezende publicaram um estudo sobre os exercícios de ortopedia mental para classes especiais, adaptados a partir da consulta ao trabalho de Alfred Binet, em Paris, e de Alice Descoedres no Instituto Rousseau, em Genebra. As autoras sugeriram diversas atividades a serem utilizadas nas classes especiais com ênfase nos métodos ativos.

educação especial. Também nessa época, Helena tornou-se professora fundadora da Cadeira de Psicologia Educacional na Universidade de Minas Gerais, lecionando na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, nos cursos de Licenciatura e de Pedagogia. Divulgava o pensamento de autores como Alexander Luria, Alfred Adler, Alfred Binet, Alice Descoedres, Arnold Gesell, Édouard Claparède, Jean Piaget.

São os autores que se tornaram referências teóricas e metodológicas para o trabalho de Antipoff em psicologia, especialmente aqueles que buscavam construir a psicologia científica, na primeira metade do século XX, a partir de dados de observação empírica dos processos e etapas do desenvolvimento humano. (CAMPOS, 2012, p.334).

Campos (2012, p.316) ressalta que as fontes citadas por Antipoff para contextualizar a psicologia do excepcional destacavam: a defectologia de Vygotski, a psicanálise de Alfred Adler, os psicólogos da inteligência, como Alfred Binet, William Stern ou Lewis Terman, os interacionistas genebrinos, como Édouard Claparède e Jean Piaget, os funcionalistas norte-americanos John Dewey e William James, e os criadores de procedimentos de educação de crianças ditas “anormais”, como a médica italiana Maria Montessori, o belga Ovide Décroly ou o famoso médico franco-americano Édouard Séguin, pioneiro na educação de anormais na França e nos Estados Unidos.

Em 1944, a atuação de Antipoff como professora na Universidade de Minas Gerais, contudo, foi interrompida com o convite de Gustavo Lessa para implantar o Centro de Orientação Juvenil (COJ), no Rio de Janeiro.

Por conseguinte, o governo de Minas Gerais interrompeu o contrato de Helena Antipoff e devido a isso, ela se transferiu para o Rio de Janeiro, onde passou trabalhar no Ministério da Saúde. Como funcionária do Departamento Nacional da Criança, no Ministério da Saúde, deu continuidade às iniciativas para o cuidado com crianças excepcionais e em situação de risco social. Em decorrência, através do contato com familiares de crianças e adolescentes excepcionais, interessados no tratamento especializado, Helena Antipoff, com o auxílio de muitas pessoas que acreditavam em suas propostas, criou, no Rio de Janeiro, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, em 4 de julho de 1945. “A nova instituição – denominada Sociedade Pestalozzi do Brasil – se destinava a oferecer tratamento especializado e atividades educativas aos portadores de deficiências e a crianças desajustadas”. (CAMPOS, 2012, p.338)

O modelo da Sociedade Pestalozzi do Brasil era semelhante ao de Minas Gerais, pois Helena Antipoff, conhecendo as propostas da Escola Ativa, dedicou-se a

propor procedimentos originais e fecundos, advindos da ortopedia mental de Binet, do conceito de jogo de Claparède e da experimentação natural de Lazurski. A utilização desses recursos teórico-metodológicos tinha como finalidade proporcionar aos excepcionais a experiência escolar necessária à sua educação integral, em termos práticos, acadêmicos e de formação humana.

No final dos anos quarenta, Antipoff iniciou suas reflexões sobre o ensino rural, observando ao alto índice de concentração da população brasileira no meio rural, desprovidos de uma educação elementar, tão necessária para qualquer cidadão. Em 1948, retornou a Minas Gerais, com a obtenção da cidadania brasileira em 1953, e reassumiu sua cadeira de Psicologia na Universidade Federal de Minas Gerais a partir de 1953, atuando como professora de Psicologia. Paralelamente, buscou operacionalizar suas ideias em relação à Fazenda Escola Rosário, que se tornou um complexo experimental na educação rural e na especial, visto que suas iniciativas visavam à integração da escola à comunidade rural adjacente.

A filosofia educativa rosariana enfatizava, por um lado, a necessidade de integração das crianças recebidas pela Sociedade Pestalozzi à comunidade - crianças abandonadas e em situação de risco. Por outro lado, buscava levar à comunidade rural de Ibirité os benefícios provindos da escola.

A escola Fazenda de Rosário formou um complexo educacional, onde Helena realizou suas experiências em relação à educação, considerando o processo cultural da sociedade vivenciado na época. Neste complexo, pregou-se o exercício da democracia na vida cotidiana, inspirando-se nos princípios escola-novistas defendidos por Claparède na Europa, e por educadores brasileiros como Anísio Teixeira. A questão fundamental era detectar como deveria ser organizado o ambiente educativo para fazer prosperar a democracia, ao mesmo tempo em que prevalecia o respeito à liberdade de educandos e educadores. Enfatizava, especialmente, o livre arbítrio do educando, a atividade consciente, a sociabilidade e a tomada de decisões em grupo; privilegiando a cooperação, na medida em que o aprendizado deveria acontecer em um ambiente de ajuda mútua e de autonomia para experimentar.

Nessa época, a autora abandonou a opção por classes seletivas, que havia defendido para as escolas públicas nos anos de 1930, e decidiu incentivar a reunião de crianças de variados níveis intelectuais, com também diferentes tipos de habilidades nas salas de aula da Escola Fazenda Rosário, demonstrando aqui, um ensaio para o processo educacional inclusivo.

A orientação educativa que Helena Antipoff (1930/1992, p.63) propunha, advinda dos princípios da Escola Nova, priorizava exercícios didáticos e psicológicos, o trabalho manual, os jogos educativos e as ocupações livres. As atividades sugeridas por ela, também intituladas de ortopedia mental, eram baseadas em Binet, Claparède, Montessori e, principalmente, Descoedres e apoiadas em exercícios sensoriais para aprendizagem de números, letras, cores, dentre outras atividades.

Ela ressaltava que os exercícios de ortopedia mental visavam a aumentar o potencial das faculdades mentais dos excepcionais, pois “as crianças retardadas são seres inadaptados antes de tudo. Os sentidos, a motricidade, a afetividade, o pensamento, a vontade se desencadeiam sem direção e sem ordem, de um modo caótico em umas, e inibido em outras.”(ANTIPOFF, 1930/1992, p.68-69) A educadora enfatizava que o professor era o mediador nesse processo, pois a ele cabia estimulá-las, e principalmente, registrar as dificuldades e o desenvolvimento do aluno em cada atividade proposta.

Os exercícios trabalhavam, por exemplo, a memorização, a inteligência, a atenção, observação, imitação. Tinham que ser prazerosos, com níveis de aprendizagem gradativos e que a criança se sentisse sempre incentivada a continuar.

Os exercícios seguiam a seguinte proposta pedagógica:

- Acomodação rápida e resposta motora a estímulos sensoriais
 - a) tempo de reação simples (auditiva, tátil, visual).

Nesse item, alguns exercícios consistiam em colocar as crianças numa roda e cada uma deveria apertar a mão da outra a sua esquerda, assim que sentisse a sua mão ser apertada pelo seu colega. O tempo de reatividade dos alunos seria medido e, assim, as crianças que tivessem mais dificuldades poderiam ser treinadas na atenção.

O tempo de reação visual poderia ser medido colocando as crianças em fila. A primeira levantaria um cartão com um número, por exemplo; a segunda, então, levantaria o seu, com o número subsequente, e assim por diante.

- b) tempo de reação discriminativa, com escolha.

A discriminação auditiva era desenvolvida através da emissão de sons diferentes, devendo a criança corresponder a eles. O professor pronunciava algumas palavras e as crianças reagiriam, o mais depressa possível, às palavras que começassem por esta ou aquela letra escolhida.

- Esforço dinâmico (positivo)
 - a) de rapidez

Esses exercícios objetivavam o desenvolvimento físico e a rapidez de movimentos através da corrida no pátio, saltos e jogos de bolas, marchando, batendo palmas, e corrida, passando por sinais feitos no chão com o giz.

b) de força:

Utilizava-se o dinamômetro, um instrumento que induzia o desenvolvimento do esforço muscular máximo, sob o impulso voluntário. O objeto consistia numa mola metálica, de forma elíptica, cuja elasticidade sob a influência da pressão ou tração de elipse, colocada em uma das mãos da pessoa poderia ser lida em uma escala graduada em unidades de kg.

Cada criança executará a pressão com a mão direita e a esquerda, alternadamente, quatro vezes, quer dizer, duas vezes para cada mão; o resultado escrito sobre a folha individual do caderno de ortopedia mental será obtido pela soma dos máximos de cada mão (ANTIPOFF, 1930/1992, p.90).

Antipoff considerava que o dinamômetro media o desenvolvimento da criança segundo a idade, ou seja, à medida que a criança crescia havia progressos na força muscular.

O exercício de espirometria também era utilizado para o desenvolvimento respiratório, pois assim a criança aprenderia a inspirar e expirar o maior volume de ar.

- Coordenação sensório-motora

Os exercícios de coordenação sensório-motora visavam desenvolver a motricidade ampla e fina. As atividades como marchar em linhas, alinhavo ou enfiagem em contas e o recorte de papéis eram imprescindíveis.

- Esforço estático (inibição)

Os exercícios eram caracterizados pelo esforço empregado em manter-se imóvel e refrear toda espécie de movimento.

- Imitação (conformidade com o modelo dado)

Os exercícios de imitação visavam a que as crianças observassem determinados movimentos ou ordens verbais e posteriormente os executassem.

- Compreensão de ordens verbais

Alguns exercícios que envolviam a compreensão e execução de ordens verbais consistiam em levantar a mão direita e colocar a esquerda atrás das costas; saltar no mesmo lugar e batê-las simultaneamente; outro, em levantar-se, caminhar na ponta dos pés, dentre tantas outras.

- Observação

Antipoff considerava que era necessário habituar as crianças a observarem o entorno e “ao mundo ambiente e fazê-las apreender as nuances, as diferenças e as semelhanças das coisas e dos fenômenos.” (ANTIPOFF, 1930/1992, p.103) Além de desenvolver a atenção, as crianças também faziam exercícios de: discriminação da intensidade de diferentes sons (forte, médio, fraco) e do tempo: pronunciar palavras variando a rapidez de pronúncia e perguntar qual das palavras foi dita mais rapidamente.

- Memorização e Conservação das lembranças

Os exercícios que estimulavam o desenvolvimento da memória eram: memorizar palavras, frases ou um trecho de um texto; estes exercícios eram apresentados oralmente ou por escrito.

- Atenção concentrada e dividida

Os exercícios consistiam em despertar na criança a manutenção da atenção sobre as atividades durante um tempo mais prolongado e o seu estímulo poderia ser de várias origens (visual, verbal e tátil).

- Inteligência

Antipoff (1930/1992b)¹² acreditava que, através da educação sensorial, a inteligência da criança se dotaria dos instrumentos preciosos advindos dos órgãos dos sentidos e, conseqüentemente, repercutiriam nas percepções cognitivas como a atenção, memória (auditiva, visual e tátil), percepção (auditiva, visual e visomotora), linguagem, concentração e raciocínio.

Os exercícios de ortopedia mental também faziam parte integrante dos cursos de aperfeiçoamento de professores, no Instituto Superior de Educação Rural – ISER na Fazenda do Rosário, em especial no Ensino Emendativo.

O Ensino Emendativo foi criado através do Decreto nº 24.794, de 14 de Julho de 1934, do Ministério da Educação e Saúde Pública. Destinava-se a menores deficientes, de ambos os sexos, a “débeis orgânicos”, portadores de defeitos físicos, cegos, surdos, com distúrbios emocionais e desajustamento social e aos retardados mentais que estivessem impedidos de frequentar a escola comum.

¹² Os exercícios pedagógicos sugeridos por Helena Antipoff podem ser encontrados na bibliografia citada sobre “Educação dos Excepcionais” da autora; no livro de Alice Descoedres “A Educação das Crianças Retardadas”; na obra de Otília Braga Antipoff Educação do excepcional: manual para professores, vol.1 e 2 publicado na Sociedade Pestalozzi do Brasil em 1974. No capítulo 7 “A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Barbacena: Histórico e Organização” da tese em questão a orientação educativa de Helena Antipoff será contextualizada novamente.

Helena Antipoff e colaboradores, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, realizaram alguns cursos de aperfeiçoamento de professores, como os cursos intensivos de férias – de Educação Emendativa (1951-1962-1963-1964) que ocorriam nos meses de janeiro e/ou julho; e o curso de Educação Emendativa com duração de oito meses (1964), no Instituto Superior de Educação Rural.

O primeiro curso intensivo de férias – Educação Emendativa ocorreu em 1951, durante o mês de janeiro, e foi realizado para educadoras mineiras que tiveram o privilégio de aproveitar das instalações da Fazenda do Rosário e ter contato direto com as crianças ali internadas. O curso teve orientação geral de Helena Antipoff, que, habitualmente, enfatizava a razão e objetivo do curso, além de solicitar dos participantes: a apresentação, procedência e instituição onde trabalhavam. Os estudos tiveram o primeiro momento de caráter prático, com participação em muitas atividades tais quais: atividades agrícolas, cerâmica popular, trabalhos manuais com matéria prima da região, teatros de bonecos e horas recreativas. Algumas professoras das Sociedades Pestalozzi de Minas Gerais e do Brasil ministraram aulas sobre os métodos e processos de ensino da leitura, aritmética e demais matérias do ensino primário, adaptados a crianças retardadas. Houve também aprendizagem sobre a bandinha rítmica, danças, cantos e canções cívicas. Helena Antipoff deu algumas aulas sobre o desenho infantil e seu aproveitamento no diagnóstico psicológico da infância excepcional.

O segundo momento do curso foi ministrado por médicos especialistas, cabendo-lhes o estudo das deficiências mentais, formas de comportamento irregular, distúrbios psicomotores e da palavra.

Já o curso de Educação Emendativa com duração de oito meses, realizado em 1964, apresentava um programa mais extenso, com os seguintes conteúdos:

- Desenho, pintura, modelagem;
- Música, danças folclóricas, cantos, canções cívicas e bandinha rítmica;
- O teatro como forma de expressão, seu valor psicológico e educativo; teatro comum, de fantoches, de sombra, de máscaras;
- Educação Física: ginástica natural, desportivas; jogos que desenvolviam a força dos braços e pernas; jogos motores e sensoriais;
- Psicologia do adolescente: sentimentos religiosos, transformação de conduta, julgamento moral, relações familiares;

- O excepcional: noção de idade cronológica, idade mental e quociente intelectual;
- O educador de excepcionais;
- Crianças excepcionais na organização escolar: classes especiais anexas nos grupos escolares e em instituições hospitalares; escolas especiais em regime de externato, semi-internato e internatos;
- Educação das crianças surdas e cegas;
- O Ensino Emendativo e os métodos empregados na educação do excepcional: Decroly, Montessori, Descoedres;
- Princípios da didática especializada: formação de hábitos, atividades recreativas, expressivas, senso-motora, educação das funções mentais e exercícios de ortopedia mental.

Em junho de 1965, ocorreu o Seminário Comemorativo dos 25 anos da Fazenda do Rosário (MENSAGEIRO RURAL, 1965), quando foram apresentadas algumas recomendações a respeito da Educação Emendativa, justificadas pelos seguintes argumentos:

- A criança excepcional tinha o direito de ser atendida nas suas necessidades de assistência educacional;
- Deveriam ser oferecidas à criança excepcional condições especiais para a formação de hábitos úteis a vida, de noções elementares, bem como de modalidades de trabalho produtivo para que ela tivesse mais independência e autonomia;
- Era necessário o preparo dos professores em Educação Emendativa.

Algumas recomendações decorrentes do seminário foram: promoção de visitas com equipe de médico, psicólogo, coordenador de saúde, professor especializado em educação emendativa e assistente social, nas sedes de Delegacias e Circunscrições de ensino;

Preparação do pessoal que deveria atuar com as crianças excepcionais através de cursos e estágios em instituições como as Sociedades Pestalozzi, APAEs;

Organização de classes especiais em grupos escolares que tivessem mais assistência das Delegacias de Ensino e sede de Circunscrição para atender a crianças das demais unidades locais;

Criação de Salas de Recursos nos grupos escolares para atender individualmente ou em pequenos grupos aos alunos excepcionais agrupados de acordo

com as necessidades específicas. Em tais casos seriam necessários os professores especializados em ensino emendativo; na impossibilidade das salas de recurso, existiria um professor itinerante para dar assistência a várias escolas;

E por fim, o professor visitante domiciliar, que atenderia as crianças excepcionais no lar ou em hospitais sempre que estivessem impossibilitados de frequentar a escola.

Em Minas Gerais, o Ensino Emendativo foi regulamentado pela Portaria nº 3, publicada no Diário Oficial, no dia 23 de janeiro de 1963. Todavia, em 1968, através da Portaria nº 135, houve revogação da anterior incluindo novas regulamentações tais como inclusão ao grupo de excepcionais de crianças que apresentavam distúrbios de linguagem; especificação das finalidades da Educação Emendativa e determinação dos cursos através dos quais ela se efetivaria, bem como critérios para sua organização.

O Ensino Emendativo era ministrado em Instituições Especializadas ou em classes anexas a escolas comuns e obedeciam às seguintes condições:

- a) contar com professores especializados;
- b) dispor de sala com espaço de, pelo menos, 2 metros quadrados por aluno;
- c) dispor de área livre para jardinagem, recreação e jogos.

Os tipos de classes que poderiam ser organizados, tanto nos estabelecimentos especializados como nos de ensino comum, eram categorizados em:

- Classes preparatórias (lotação de 5 a 10 alunos) nas quais seriam matriculados os deficientes físicos e sensoriais na fase inicial de seu atendimento, visando a prepará-los à posterior integração em classes comuns.
- Classes de recursos para cegos e surdos que estivessem frequentando classes comuns, nos estabelecimentos onde houvesse cinco ou mais alunos deficientes visuais ou auditivos.
- Classes de ajustamento (lotação de 5 a 10 alunos) com o objetivo de atender a alunos com deficiências múltiplas como mental/ cego e mental /surdo.
- Classes especiais para deficiente mental profundo (lotação de 10 a 15 alunos) que não tinham possibilidade de atingir nível de ensino primário, nas quais seriam desenvolvidas atividades adequadas ao tipo de aluno.
- Classes especiais para deficientes mentais escolarizáveis, os quais, enquanto não eram elaborados programas especiais, recebiam os mesmos programas das classes comuns, com algumas modificações. Os programas de Ensino Primário para

aplicação nas classes de Ensino Emendativo eram divididos em 4 etapas A-B-C-D. Vencida uma etapa em qualquer época do ano, o aluno seria, automaticamente, promovido à etapa seguinte.

Os tipos de classes de Ensino Emendativo, para deficientes mentais escolarizáveis com lotação de 15 a 20 alunos eram assim divididas:

a) 1ª Série preliminar – A- (1ª etapa)

1ª Série preliminar – B- (2ª etapa)

1ª Série preliminar – C- (3ª etapa)

1ª Série preliminar – D- (4ª etapa)

b) 1ª Série Básica – A- (1ª etapa)

2ª Série Básica – B- (2ª etapa)

3ª Série Básica – C- (3ª etapa)

4ª Série Básica – D- (4ª etapa)

c) 3ª Série – A - (1ª etapa)

3ª Série – B - (2ª etapa)

3ª Série – C – (3ª etapa)

3ª Série – D – (4ª etapa)

d) 4ª Série – A - (1ª etapa)

4ª Série – B - (2ª etapa)

4ª Série – C – (3ª etapa)

4ª Série – D – (4ª etapa)

A avaliação da aprendizagem nos estabelecimentos e classes de Ensino Emendativo era realizada durante a 1ª quinzena de dezembro e ficava a cargo da regente de turma, que era assistida pela coordenadora ou orientadora.

A avaliação do desenvolvimento dos alunos das classes de Ensino Emendativo para deficiente mental escolarizável teria como objetivo classificar os alunos na série e etapa que correspondessem a seu desenvolvimento.

Assim, os alunos que estavam cursando as Classes Preparatórias, Preliminares e Pré-primárias seriam promovidas a uma das 4 etapas da classe preliminar, Pré-primária ou à 1ª etapa da 1ª série básica, de acordo com o desenvolvimento apresentado. Os alunos que cursavam a 1ª série básica poderiam ser

promovidos à 1ª série – B, (2ª etapa); 1ª série – C (3ª etapa); 1ª série D, (4ª etapa), ou à 2ª série – A, (1ª etapa da 2ª série).

Os alunos da 2ª série primária seriam promovidos à 2ª série B – C – D , ou à 3ª série A. O mesmo critério era adotado para a promoção na 3ª e 4ª séries. Receberia o diploma de conclusão do Curso Primário o aluno que vencesse a última etapa da 4ª série.

Os alunos deficientes mentais escolarizáveis das classes de Ensino Emendativo eram transferidos para classes comuns somente quando apresentavam as condições necessárias. Na escola comum eles seriam considerados como alunos novatos na série em que fossem matriculados e, classificados como classe Bn (B novato) ou classe Cn (C novato), de acordo com sua escolaridade. Entre eles estavam incluídos os com Síndrome de Down.

Nas últimas décadas, os conhecimentos adquiridos na área da educação e saúde contribuíram para compreender melhor as capacidades e dificuldades dessas crianças, conforme será evidenciado a seguir.

3 - Abordagem Histórica e Genética, Crescimento e Desenvolvimento do Indivíduo com Síndrome de Down

Neste capítulo procuramos abordar a Síndrome de Down contextualizando sua historicidade, além da repercussão ocasionada pela trissomia 21. Também será enfatizado que as pessoas com síndrome de Down possuem um grande potencial a ser desenvolvido, contudo elas precisam de mais tempo e estímulo da família e, ainda, de profissionais da educação e saúde para adquirirem e aprimorarem suas habilidades. Assim sendo, uma boa estimulação realizada, desde os primeiros anos de vida, pode ser determinante para a aquisição de capacidades em diversos aspectos, como desenvolvimento motor, comunicação e cognição.

De acordo com Schwartzman (2003), a história oficial da Síndrome de Down no mundo começa no século XIX, pois até então não havia registros científicos sobre o assunto. Referências a ela são encontradas em um dicionário médico publicado em 1838 por Esquirol. Schwartzman (2003) afirma que Chambers em 1844, publicou um livro no qual se reportava à idiotia do tipo mongoloide. Em 1846 e 1866, Edouard Seguin escreveu sobre a síndrome, e na sua descrição deu a entender que se tratava de uma condição bastante conhecida. Neste seu trabalho, a Síndrome de Down era considerada um subtipo do cretinismo denominado cretinismo furfuráceo.

Schwartzman (2003) afirma que não se tem dados precisos sobre quando o primeiro caso de Síndrome de Down foi descrito como entidade clínica distinta. Porém, quando, também em 1866, John Langdon Down¹³, que emprestou seu nome à condição, escreveu seu artigo *Observations on an Ethnic Classification of Idiots*, afirmou que era um quadro bastante conhecido. John Langdon Down trabalhou como superintendente do Asilo para Idiotas de Eariswood, em Surrey, Inglaterra, onde atendia um grande número de indivíduos com atraso mental, o que lhe permitiu fazer seu estudo sobre essa deficiência.

O médico inglês John Langdon Down, através de observações, questionou o porquê de algumas crianças serem tão parecidas entre si e terem traços que lembravam a população da raça mongólica. Assim, afirma em seu artigo.

¹³ Schwartzman (2003, p.7-13) apresenta em sua obra o artigo intitulado “Observation on an Ethnic Classification of idiots” By J. Langdon H. Down, M. D., London, pois julga interessante reproduzir o trabalho original de Down em sua forma e idioma original.

O cabelo não é preto, como em um verdadeiro Mongol, mas de cor castanha, reto e escasso. O rosto é plano e amplo, destituído de destaque. As bochechas são arredondadas, e largas nas laterais. Os olhos são indiretos, e os ângulos oculares são mais distantes que o normal. O orifício palpebral é muito estreito. A testa é enrugada transversalmente desde a palpebral, causando a abertura da musculatura ocular. Os lábios são grandes e grossos no plano horizontal. A língua é comprida, grossa e muito áspera. O nariz é pequeno. A pele é ligeiramente de tonalidade amarela, com pouca elasticidade, dando a aparência de esticada para o corpo¹⁴ (DOWN, In: SCHWARTZMAN, 2003, p.11, tradução nossa)

Down (1866) caracterizava as pessoas acometidas dessa síndrome com rosto arredondado e inchado; olhos oblíquos, com distância entre eles menor do que o normal e com fissura palpebral nos cantos internos; os lábios largos e a língua macroglóssica (longa); o nariz pequeno e a pele amarelada, sem elasticidade. Segundo ele, essas características faziam com que as crianças tivessem muitas semelhanças entre si, bem mais do que com seus pais.

Influenciado por conceitos evolucionistas, Down (1866) aceitava a superioridade de uma raça sobre outra e acreditava que certas condições que se acompanhavam por deficiência mental apresentavam traços físicos que eram característicos de algumas raças ditas inferiores, como a negra e a oriental. Definia essa forma de retardo mental como "representativa da raça mongólica".

Schwartzman (2003, p.13) ressalta que anterior ao termo Síndrome de Down as denominações mais utilizadas eram imbecilidade mongoloide, idiotia mongoloide, "kalmuc idiocy" (FRASER; MITCHELL, 1876); cretinismo furfuráceo, "lowland cretinism" (SÉGUIN, 1846 e 1866); acromicria congênita (SCHÜLLER, 1907); "criança mal-acabada" (THOMSON, 1907); "criança inacabada" (SHUTTLEWORTH, 1902; WELLWEGER, 1977).

Em 1961 o termo mongoloide até então de uso corrente começou a ser criticado por investigadores japoneses e chineses e pelos pais das crianças afetadas que o consideravam ofensivo. A delegação mongólica que compareceu à uma reunião da Organização Mundial da Saúde solicitou, informalmente, que o termo não fosse mais utilizado. Publicações do Lancet, em 1964, da OMS, em 1965, e do Index Medicus, em 1975, suprimiram o

¹⁴ The hair is not black, as in the real Mongol, but of a brownish colour, straight and scanty. The face is flat and broad, and destitute of prominence. The cheeks are roundish, and extended laterally. The eyes are obliquely placed, and the internal canthi more than normally distant from one another. The palpebral fissure is very narrow. The forehead is wrinkled transversely from the constant assistance which the levatores palpebrarum derive from the occipito-frontalis muscle in the opening of the eyes. The lips are large and thick with transverse fissures. The tongue is long, thick, and is much roughened. The nose is small. The skin has a slight dirty yellowish tinge, and is deficient in elasticity, giving the appearance of being too large for the body.

termo de tal forma que ele é, hoje, considerado arcaico e pejorativo. (SCHWARTZMAN, 2005, p.15)

A grande contribuição de Jonh Langdon Down foi seu reconhecimento das características físicas da Síndrome de Down e sua descrição, distinguindo-a de outras deficiências.

Esse é o distúrbio cromossômico mais comum e uma causa importante de graus variáveis de deficiência mental. Segundo Schwartzman (2003), a idade materna tem uma influência forte sobre a incidência da Trissomia do 21. Ocorre na porcentagem de 0,58 em 1000 nascidos vivos em mulheres menores de 20 anos, em contraste com a porcentagem de 41,22 em 1000 nascimentos vivos em mães acima de 45 anos de idade.

A Trissomia do 21 (47, XY, +21 ou 47, XX, +21) é vista em, aproximadamente, 1/800 nativos, tornando-a a condição aneuplóide¹⁵ mais comum, compatível com a sobrevivência a termo. Quase 100 anos após a descrição da síndrome, deu-se a descoberta, em 1959, por Jerome Lejeune, de que tal distúrbio é causado pela presença de um cromossomo 21 extra.

Lejeune, em estudos de crianças com Síndrome de Down, observou 47 cromossomos em cada célula, ao invés dos 46 esperados e, ao invés dos dois cromossomos 21 comuns, encontrou três cromossomos 21 em cada célula, engendrando ao termo “trissomia 21”. Geneticistas detectaram subsequentemente que, além deste, havia outros problemas cromossômicos em crianças com Síndrome de Down, como translocação e mosaïcismo. A presença de translocação cromossômica em alguns desses indivíduos foi descrita em 1960 por Polani e colaboradores. Em 1961, Clarke e colaboradores descreveram os primeiros indivíduos com mosaïcismo.

Embora exista considerável variação no aspecto de pessoas com a Síndrome de Down, elas apresentam um grupo de características que ajudam o clínico a fazer um diagnóstico.

O diagnóstico definitivo é alcançado com o estudo cromossômico. Deve-se mencionar que quanto menor for à idade gestacional, menor será o número de características faciais típicas. Nestes casos, têm maior valor diagnóstico sinais como: prega palmar transversa, clinodactilia dos quintos dedos, defeitos cardíacos septais. (SCHWARTZMAN, 2003, p.41)

¹⁵ Células que contêm cromossomos adicionais

As características faciais incluem uma ponte nasal baixa, fendas palpebrais elevadas, orelhas pequenas e muito dobradas e maxilar e região malar achatados, dando à face um aspecto característico. As bochechas são redondas e os cantos da boca, às vezes, são inclinados para baixo. O pescoço é curto e a pele é redundante na nuca, especialmente em neonatos. O occipício é achatado e as mãos e pés tendem a ser largos e curtos. Aproximadamente 50% das pessoas com Síndrome de Down têm uma dobra de flexão profunda em suas palmas (linha simiesca). O tônus muscular diminuído (hipotonia) também é uma característica altamente consistente e útil ao se fazer o diagnóstico.

O diagnóstico conclusivo para a constatação da Síndrome de Down é alcançado com o estudo cromossômico denominado cariótipo.

3.1 - Alteração Genética da Síndrome de Down

Todos os seres humanos são formados por células, que possuem uma estrutura denominada núcleos, que determinam as características de cada um, como cor de cabelo, da pele, altura entre outros. Essas estruturas são denominadas cromossomos.

O número de cromossomos presente nas células de uma pessoa é 46 (23 do pai e 23 da mãe), e estes se dispõem em pares, formando 23. No caso da Síndrome de Down ocorre um erro na distribuição e, ao invés de 46, as células recebem 47 cromossomos. O elemento extra fica unido ao par número 21.

As células germinativas têm somente metade do número de cromossomos encontrados normalmente em outras células do corpo. Assim, 23 cromossomos estão no óvulo e 23 cromossomos estão no esperma. Em circunstâncias normais, quando o esperma e o óvulo se unem no momento da concepção, haverá um total de 46 cromossomos na primeira célula. Geralmente, esta célula começará a se dividir. No entanto, se uma célula germinativa, óvulo ou esperma, tiver um cromossomo adicional, 24 cromossomos, e a outra célula germinativa tiver 23 cromossomos, isso levará no momento da concepção a uma nova célula contendo 47 cromossomos. E, se o cromossomo extra, for o cromossomo 21, nascerá com Síndrome de Down. Posteriormente após o parto, as células do sangue da criança, bem como todas as células do corpo, conterão 47 cromossomos, indicando a Trissomia 21. (PUESCHEL, 2005, p.55)

De acordo com Pueschel, S. (2005), existem três aspectos citogenéticos detectados por um exame chamado cariótipo, determinando as características da Síndrome de Down. São eles:

Trissomia do 21 simples (ou padrão): a pessoa possui 47 cromossomos em todas as células (ocorre em 95% dos casos de Síndrome de Down);

Mosaico: a alteração genética compromete apenas parte das células, ou seja, algumas células têm 47 e outras 46 cromossomos (2% dos casos de Síndrome de Down);

Translocação: O cromossomo extra do par 21 é “grudado” em outro cromossomo. Nesse caso, embora o indivíduo tenha 46 cromossomos, ele apresenta Síndrome de Down (cerca de 3% dos casos da Síndrome).

De acordo com o autor Pueschel (2005), nos casos da Síndrome de Down por translocação, os pais devem submeter-se a um exame genético, pois eles podem ser portadores e têm grandes chances de ter outros filhos Down.

Ainda segundo Pueschel (2005), a criança pode apresentar diversas malformações ao nascer e, durante toda sua vida, tem uma tendência a apresentar outras doenças, requerendo atenção especial em seu acompanhamento. Os principais problemas em cada fase da vida da pessoa com Down são:

Nascimento e período neonatal: cardiopatias congênicas (40 a 50%), malformações gastrointestinais (13%), catarata congênita, malformações do trato urinário, hipotireoidismo, leucemia e reações leucemóides.

Infância: infecções respiratórias diversas e recorrentes, cardiopatias e suas complicações, obesidade, erros de refração, especialmente miopia, estrabismo, nistagmo, blefarite, obstrução do ducto lacrimal, otite, defeito funcional da trompa, hipoacusia, surdez, hipotireoidismo, instabilidade da articulação atlanto-axial.

Adolescência: A puberdade se processa de forma semelhante à das demais crianças, inclusive em relação aos níveis hormonais. O ciclo menstrual é semelhante ao das demais adolescentes e, geralmente, as mulheres são férteis. Existe apenas relato de um caso de fertilidade no sexo masculino, em uma pessoa com mosaicismo. A sexualidade nessa idade é um desafio aos familiares, mas não deve ser negligenciada. São comuns, nesse período, também, infecções da pele e obesidade.

Idade adulta: envelhecimento precoce, prolapso da válvula mitral, hipotireoidismo, deficiência auditiva, catarata adquirida, doença de alzheimer.

Alguns acompanhamentos médicos devem ser realizados com frequência, como: avaliações auditivas e oftalmológicas e avaliação de articulação atlanto-axial por ortopedistas antes de qualquer competição atlética. Pessoas com Síndrome de Down podem exibir numerosos problemas médicos e em frequência mais alta do que ocorre em pessoas sem a síndrome.

Torna-se importante ressaltar que as características supracitadas e outras não mencionadas nesta pesquisa variam quanto à intensidade e à frequência, e também de uma pessoa para outra. Algumas podem ser minimizadas, às vezes até sanadas, com acompanhamento de profissionais especializados (fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, psicólogo, médico).

3.2 - Crescimento e Desenvolvimento da Pessoa com Síndrome de Down.

Segundo Schwartzman (2003), o crescimento da criança Down ocorre em ritmo mais lento e essa diferença se acentua a partir dos quatro anos de idade. Existem curvas específicas de peso, estatura e perímetro cefálico para o seu acompanhamento. O ritmo do desenvolvimento é mais lento, o que se torna mais evidente com a idade. No entanto, ele prossegue.

O atraso psicomotor está presente nas atividades que envolvem o equilíbrio, a coordenação de movimentos, a sensibilidade, o ritmo, o esquema corporal, a orientação espacial, além dos hábitos posturais. O estímulo para um melhor desempenho psicomotor deve incluir brincadeiras no chão, contato com diferentes materiais, a utilização de brinquedos pedagógicos, de parque, areia, água etc.

A tabela a seguir estabelece um paralelo do desenvolvimento motor da criança com Síndrome de Down com relação às crianças sem a Síndrome:

Tabela 1 - Marcos de desenvolvimento em crianças

	Crianças com Síndrome de Down		Crianças “normais”	
	Média (Meses)	Extensão (Meses)	Média (Meses)	Extensão (Meses)
Sorrir	2	1,5 – 3	1	0,5 – 3
Rolar	6	2 – 12	5	2 – 10
Sentar	9	6 – 18	7	5-9
Arrastar-se	11	7 – 21	8	6 – 11
Engatinhar	13	8 – 25	10	7 – 13
Ficar de pé	10	10 – 32	11	8 – 16
Andar	20	12 – 45	13	8 – 18
Falar (palavras)	14	9 – 30	10	6 – 14
Falar (sentenças)	24	18 – 46	21	14 – 32

Fonte: PUESCHEL, 2005, p.109

Percebe-se, através de estudos de Pueschel (2005) esquematizados no quadro acima, que há maior extensão no período de realizações do desenvolvimento nas crianças com Síndrome de Down, onde a presença de graus importantes de hipotonia muscular contribui para esse atraso.

Grande parte das crianças com Síndrome de Down apresentam atrasos significativos de linguagem e maior dificuldade para comunicar-se. Existem várias razões possíveis para tanto, e dentre elas assinalamos:

- Maior frequência de perda auditiva, repetidas infecções de ouvido médio;
- Problemas com os movimentos motores da língua e boca, com o controle do uso da cavidade nasal e com controle da respiração;
- Atraso no desenvolvimento cognitivo;
- Problemas com o encadeamento de sons e palavras;

Schwartzman (2003) sinaliza sobre compreender a sequência de aquisição de habilidades de linguagem em crianças com Síndrome de Down, relatando que o tempo de aquisição dessas crianças é diferente das demais, destacando pesquisas realizadas na área da linguagem.

As pesquisas sugerem que o aspecto articulatorio da fala e a sintaxe são os mais afetados nas crianças com Síndrome de Down, destacando-se as principais fases:

a) O início do balbucio numa criança normal acontece por volta de seis meses; nas crianças com Down aparece aos oito meses;

b) A fala leva um tempo maior para se desenvolver na criança com Síndrome de Down, e algumas crianças não demonstraram uso consistente de palavras antes dos três anos de idade;

c) As primeiras emissões de palavras combinadas numa mensagem com significado podem ser observadas por volta dos quatro anos de idade;

d) O uso de sentenças para a comunicação inicia-se por volta de 41 a 60 meses de idade. Antes desta fase, elas se comunicam verbalmente usando simples vocalizações ou emissões de uma ou duas palavras combinadas, sem a estrutura sintática de uma sentença.

A intervenção do fonoaudiólogo deve ser iniciada o mais precocemente possível, pois as pesquisas dos teóricos Pueschel e Schwartzman comprovam que algumas crianças com Síndrome de Down demonstram um progresso mais rápido das habilidades comunicativas quando acompanhadas por este profissional. Assim, por volta da idade escolar, já estarão construindo sentenças e, em alguns casos, lendo, enquanto outras que não foram submetidas a trabalhos especializados serão bem mais lentas, começando a utilizar as primeiras palavras com três a quatro anos.

Diante do exposto pode-se afirmar que, se na criança sem a Síndrome a aprendizagem de habilidades motoras, diárias, sociais e cognitivas exigem uma boa parcela de prática e experiência, mais trabalho, paciência e estímulos serão necessários para a criança com Síndrome de Down. É importante pontuar a argumentação de Pueschel ao afirmar que muitos fatores podem causar um atraso no desenvolvimento motor das crianças Down, tais como os defeitos cardíacos congênitos ou outros problemas biológicos ou do ambiente que possam interferir.

Na análise subsequente, verificamos um novo quadro em que o autor relaciona a aquisição de certas habilidades de autoajuda na criança com Síndrome de Down, comparados com as crianças sem a Síndrome:

Tabela 2 - Aquisição de habilidades de autoajuda em crianças

	Crianças com Síndrome de Down		Crianças “normais”	
	Média (Meses)	Extensão (Meses)	Média (Meses)	Extensão (Meses)
Alimentar-se				
Com os dedos	12	8 - 28	8	6 - 16
Com colher/garfo	20	12 - 40	13	8 - 20
Utilizar vaso sanitário				
Urina	48	20 - 95	32	18 - 60
Fezes	42	28 - 90	29	16 - 48
Vestir-se				
Tirar a roupa	40	29 - 72	32	22 - 42
Colocar a roupa	58	38 - 98	47	34 - 58

Fonte: PUESCHEL, 2005, P.110

Observa-se na tabela – 2 que a aquisição de habilidades de vida diária das crianças com Síndrome de Down, - independência na alimentação, compreensão de hábitos de higiene e o uso do vaso sanitário, autonomia para tirar e colocar roupas - exige mais tempo, esforço e aprendizagem da criança com Down comparados com as crianças sem a Síndrome.

A impressão que se tem, a julgar pelos resultados das pesquisas de Pueschel, é que a prontidão da criança, seu nível de maturação e a abordagem no aprimoramento de tais habilidades são fatores importantes que devem ser considerados. As intervenções mediadas por profissionais da saúde e educação podem focalizar a melhoria do desenvolvimento motor e social da criança com Down, influenciando positivamente processos mais complexos de aprendizagem.

Embora Puechel (2005) relacione os períodos de desenvolvimento e de aquisição de habilidades da criança Down com maior variabilidade de extensão em meses e idade que as crianças sem a Síndrome, as autoras Tunes & Piantino¹⁶, (2001) relatam uma experiência otimista de cuidados e educação de Lúcio, uma criança com Síndrome de Down.

¹⁶ Tunes, E. & Piantino, L. (2001) são autoras do livro *Cadê a Síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu...: o programa de Lurdinha*. Nesta obra, as autoras descrevem as ações de Piantino, L. sobre o desenvolvimento e aprendizagem de seu filho Lúcio, que nasceu com a Síndrome de Down.

A respeito do desenvolvimento motor, cognitivo e aquisição de habilidades de vida diária de Lúcio, Piantino, (2001) assim sinaliza:

Sabia que era importante dar ao Lúcio oportunidades e condições para aprender. Ele gostava de “ler” desde cedo. Com quatro meses, segurava livrinhos de plástico com as duas mãos e, aos onze meses, quando começou a fazer cocô no penico, estava sempre com um livro nas mãos. Com um ano e dois meses, já comia sozinho. E, aos três, era capaz de enrolar um talharim no garfo e levá-lo à boca, com sucesso. Começou a andar sozinho com um ano e três meses. Chutar bola, dançar, ajudar a se vestir, fazer encaixes de várias formas e tamanhos, pôr e tirar tampas de canetas, lavar os cabelos, ligar e desligar brinquedos eletrônicos, tirar a roupa, já fazia com um ano e meio. (PIANTINO 2001, p. 81)

Para Tunes; Piantino (2001), apesar da trissomia do cromossomo 21 se afigurar como uma dificuldade ou uma barreira para o processo de desenvolvimento comum das pessoas, ela não é intransponível ou incontestável. Ressaltam ainda que é preciso muita persistência, trabalho e um espírito perspicaz de investigação para que as barreiras impostas pela Síndrome ao desenvolvimento psicológico da criança possam ser notadas no instante mesmo da sua primeira manifestação dando início à busca dos modos de contorná-las. Sabe-se que não há regras, procedimentos fixos e padronizados para o trabalho de promoção do desenvolvimento das crianças em geral. O mesmo vale para as crianças que apresentam a Síndrome de Down.

3. 3 – O Atendimento Multidisciplinar com a Pessoa Down

Alguns estudiosos (FONSECA, 1995; PUESCHEL, 2005; MAZZOTA, 2005 SCHWARTZMAN, 2003) enfatizam a importância de orientar os familiares de crianças com necessidades especiais a procurarem programas terapêuticos que auxiliarão na interação e desenvolvimento do filho. Diante do pressuposto, abordaremos a intervenção de vários profissionais que integram as equipes de tais programas.

Embora, as escolas comuns da rede regular de ensino não possuem profissionais da área da saúde, a instituição especializada oferece apoio e conhecimento aos professores das escolas comuns. Além disso, em um período distinto daquele em que forem matriculados no ensino comum, os alunos também podem frequentar a instituição especializada para serviços clínicos e/ou serviços de atendimento educacional especializado.

Muitas instituições especializadas dispõem de serviço de avaliação diagnóstica, de estimulação essencial, atendimento educacional especializado e de preparação para o trabalho. Realizam o seu atendimento através da prevenção, orientação, habilitação e reabilitação de indivíduos com necessidades educacionais especiais, com o objetivo de desenvolver ao máximo o seu potencial físico e intelectual.

Geralmente, a estrutura organizacional de uma instituição especializada envolve alguns setores para acompanhamento social, médico, físico, psicológico, pedagógico, fisioterápico, fonoaudiológico, ocupacional e profissionalizante. São os seguintes setores:

Estimulação Essencial: destinada à criança de 0 a 3 anos de idade cronológica, visando à facilitação do desenvolvimento de seu potencial existente nas áreas de socialização, linguagem, cognição, motora e atividades de vida diária. A participação da família é fundamental nos programas de estimulação.

Torna-se necessário ressaltar que a intervenção precoce pode auxiliar o desenvolvimento motor e social da criança com Síndrome de Down. A hipotonia muscular dificulta o uso dos membros e do tronco, principalmente no caso de tarefas que envolvam erguer o peso do corpo contra a gravidade. Uma combinação de estimulação do tipo visual, auditivo e tátil é utilizada favoravelmente para conseguir respostas eficazes. (PUESCHEL, 2005)

Além da hipotonia muscular, podemos observar grande frouxidão ligamentar, ou seja, grande amplitude das articulações. Essas características dificultam a realização de movimentos harmoniosos e a formação do esquema corporal, resultando no uso inadequado dos membros e do tronco e prejudicando a transição natural das fases do desenvolvimento infantil.

A flacidez excessiva, a diminuição dos movimentos, o atraso no controle da cabeça e a hiper mobilidade são responsáveis pela redução da mobilidade e do equilíbrio, o que interfere nas aquisições do desenvolvimento motor da criança.

Em consequência, Pueschel (2005) afirma que estratégias específicas são necessárias para que aconteça uma situação de aprendizado mediada, aumentando o nível de interesse, atenção e habilidade da criança com Síndrome de Down. Tais técnicas podem ser utilizadas nas situações diárias da criança, por pais e profissionais envolvidos com ela, como fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos e pedagogos.

O setor Serviço Social proporciona informações e orientações às famílias, auxilia também na busca de serviços em nível comunitário, aos quais os responsáveis possam recorrer.

Cabe ao médico realizar avaliações periódicas relacionadas aos aspectos físico e neurológico. Na avaliação física, são observadas a presença de má formação e mau funcionamento dos diversos órgãos. Na avaliação neurológica, são observados os déficits sensoriais, motores e de coordenação do indivíduo. Pessoas com Síndrome de Down diferem muito com relação à presença e graus de seus problemas médicos, apresentando necessidade de maiores cuidados do que outros sem esta desordem cromossômica.

O atendimento fonoaudiológico melhora as condições físicas e funcionais dos órgãos da fala e audição, visando a desenvolver o sistema funcional da linguagem e as atividades pré-linguísticas (sucção e deglutição), bem como desenvolver as atividades linguísticas de recepção e emissão.

De acordo com Casarin (2007), o atendimento psicológico varia de acordo com momentos específicos, como: pais que recebem a notícia do diagnóstico de Síndrome de Down do filho que nasce; dúvida dos pais quanto ao melhor tipo de educação e escolarização para a criança; inquietações, na fase da adolescência, quanto ao melhor tipo de orientação e ansiedade sobre as manifestações de afetividade e sexualidade.

Já ao fisioterapeuta compete desenvolver ao máximo a capacidade física do indivíduo, procurando normalizar o tônus muscular, adequar à força da musculatura e a amplitude dos movimentos articulares, propiciar o desenvolvimento motor e prevenir e/ou corrigir deformidades. Segundo Gusman (2003, p.176), a hipotonia interfere nas aquisições do desenvolvimento motor da criança, nas habilidades e nas suas interações com o ambiente, produzindo déficit de sensações e vivências, dificultando o desenvolvimento cognitivo. Por conseguinte, limita suas habilidades físicas, tanto motora grossa como fina. Nesse sentido, o trabalho fisioterápico caminha para desenvolver as habilidades e o controle motor dos indivíduos com necessidades especiais.

As práticas pedagógicas em educação física, por sua vez, ao priorizarem jogos simbólicos, esquema corporal, coordenação viso-motora, organização espaço-temporal, exercícios de atenção visual, auditiva e tátil e fortalecimento da musculatura

respiratória melhoram a postura, o tônus e o equilíbrio, contribuindo significativamente para a promoção da aprendizagem e bem estar físico da criança Down.

A sala de recursos, como forma de atendimento especializado, é prevista na Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Trata, dentre outros aspectos relevantes na área, da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, abrangendo os seguintes pontos: o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em classes do ensino comum, mediante a capacitação de professores das classes comuns e os da educação especial; flexibilização dos currículos, adaptação das metodologias e serviço de apoio pedagógico especializado em salas de recursos. Dessa forma, verifica-se, também, respaldo legal no Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (2014), que orienta o atendimento educacional a alunos com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação em sala de recursos, consistindo como atendimento educacional especializado, realizado no contraturno da escolarização do aluno, a fim de oferecer um trabalho pedagógico complementar necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades próprias nos diferentes níveis de ensino.

A Oficina Pedagógica de Formação e Capacitação Profissional destina-se ao desenvolvimento de aptidões, habilidades e competências de jovens com necessidades especiais, mediante atividades práticas e laborativas nas diversas áreas do desempenho profissional.

A Terapia Ocupacional, por sua vez, proporciona atividades específicas ao educando, tais como as oficinas terapêuticas, em que ele desenvolve habilidades nas salas de Artes, músicas e brinquedos. A Sala de Arte e Educação é composta por materiais diversos, destinados a promover, através da arte, o desenvolvimento da criatividade, estimulando a livre expressão verbal e não verbal. A sala de brinquedos estimula a criança a brincar, favorecendo os aspectos cognitivos, afetivos e motores. Na sala Arte Expressão, o corpo mostra os efeitos da música, através de gestos e movimentos livres. Cabe ressaltar que o ritmo é o grande facilitador de um desenvolvimento maior da coordenação motora da criança.

A Educação Especial, desta forma estruturada, fornece uma perspectiva de atendimento multidisciplinar que deve ser prestado ao indivíduo. A integração das diferentes especialidades de atendimento é necessária, pois o desenvolvimento humano

ocorre de forma harmônica e integrada nas áreas que o compõe: física, motora, social, cognitiva e da linguagem. As crianças com Síndrome de Down necessitam dessas intervenções que se justificam pela especificidade de seu desenvolvimento.

4 - Método

O trabalho aqui proposto trata de pesquisa que contribui para a história da Educação Especial e das APAEs no Brasil, através de estudo de caso sobre o acolhimento aos excepcionais e os processos e resultados do atendimento à pessoa com Síndrome de Down na APAE de Barbacena. A pesquisa histórica trata de uma tendência recente da historiografia que, segundo Richardson (2007, p.245), “ocupa-se do passado do homem, e a tarefa do historiador, consiste em localizar, avaliar e sintetizar sistemática e objetivamente as provas, para estabelecer os fatos e obter conclusões referentes aos acontecimentos do passado”. Assim, os acontecimentos atuais só têm significado se relacionados ao contexto dos fatos passados dos quais surgiram.

Por se tratar de uma pesquisa histórica em que predomina a análise qualitativa, três ações de significativa relevância para alcançar os resultados foram empreendidas: estudo de caso, análise de documentos e entrevistas.

O que se propõe aqui é, portanto, fazer um estudo de caso da APAE de Barbacena visando à compreensão de como foi realizado o atendimento da pessoa com Síndrome de Down no período de (1962-1976) e sua relação com os pressupostos teóricos derivados da obra de Helena Antipoff.

Para responder às questões que motivaram esse estudo, as condutas metodológicas adotadas pautaram-se em diferentes fontes de evidências como documentos (fontes primárias e secundárias) para que a pesquisa pudesse ser conduzida com o objetivo de se estabelecer uma triangulação dos dados obtidos e viabilizar uma maior validação do estudo.

O estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõem a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p.650).

O estudo de caso conta com muitas técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, porém acrescenta duas fontes de evidências que, ocasionalmente, não são incluídas no repertório de um historiador: a observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e as entrevistas das pessoas neles envolvidas.

Embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações – além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional. (YIN, 2005, p.26-27)

O autor afirma ainda que o estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, e a contribuição das pesquisas históricas está em lidar com o passado; o pesquisador deve confiar, como fonte principal de evidências, em documentos primários, secundários e artefatos físicos e culturais.

Para responder outros pontos da investigação foi utilizada entrevista semiestruturada que é também uma técnica bastante utilizada na pesquisa qualitativa. Através desta, ocorre uma interação entre quem pergunta e quem responde. Enfatiza os pontos básicos a serem abordados, mas dá oportunidade para que o entrevistado emita livremente a sua opinião sobre o foco a ser pesquisado. (LÜDKE; ANDRÉ 1986)

É uma forma direta de investigação que permite, simultaneamente, que sejam feitas correções e esclarecimentos necessários. Deverá seguir uma ética com local, data e hora pré-fixados, bem como o anonimato do entrevistado.

Cabe ressaltar, que todos os procedimentos adotados nessa pesquisa foram previamente analisados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2013. O documento com a aprovação encontra-se anexo no final.

A entrevista semiestruturada (apêndices C e D) foi escolhida como instrumento de coleta de dados de informações. Os sujeitos foram: dois alunos com Síndrome de Down na fase adulta, uma psicóloga e três pedagogas, sendo que uma tinha a função de Terapeuta da Linguagem, que atuaram com os Down para obter informações sobre as experiências que vivenciam e ou vivenciaram na APAE de Barbacena. Tem por objetivo permitir que o entrevistado exponha as suas ideias da forma mais fidedigna possível, seguindo um roteiro de trabalho orientado pelo entrevistador. Este, por sua vez, deverá respeitar as opiniões emitidas, interferindo apenas quando necessário, para esclarecer possíveis dúvidas.

Concomitantemente à entrevista houve a análise documental em arquivos da instituição para investigar quais os profissionais que necessitam ou necessitaram intervir

na mediação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

4.1 - Fontes

Nessa perspectiva de análise, para discutir como foi realizado o atendimento da criança com Síndrome de Down no período de 1962-1976, na APAE de Barbacena e a sua relação com os pressupostos teóricos derivados da obra de Helena Antipoff, realizou-se uma pesquisa documental, ou seja, uma investigação arquivística no Memorial – centro de pesquisas que preserva a maioria dos documentos e pertences pessoais da educadora, situado na Fundação Helena Antipoff, na cidade de Ibirité, em Minas Gerais, no Centro de Pesquisa e Documentação Helena Antipoff – CDPHA (que constam nos arquivos de História da Psicologia no Brasil, localizados no prédio da Biblioteca Central da UFMG) e na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Barbacena, Minas Gerais.

Em nossa busca nos acervos mencionados, levantamos um material para nortear as questões da pesquisa. Trata-se da reunião de documentos e dados do qual fazem parte: Estatutos da Associação Barbacenense de Assistência aos Excepcionais (1962-1966-1971); os relatórios das atividades da Associação Barbacenense de Assistência aos Excepcionais (1968-1969-1970-1976); os boletins da Sociedade Pestalozzi do Brasil (1950-1955-1965-1968-1970); palestra de Beatrice Bemis (1955); palestra de George Bemis (1960); publicações de Infância Excepcional da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1963-1966-1968); Revista Mensagem da APAE (1964-2014); relatório sobre Assistência ao Excepcional do Instituto da Criança Excepcional Maria do Rosário – Barbacena (1967); relatório da Delegacia Regional de Barbacena sobre Assistência Excepcional do Instituto da Criança Excepcional Maria do Rosário (1967); publicação do Departamento de Educação Primária – Seção de Ensino Especial do Estado da Guanabara (1965); Termo de Convênio que Celebram o Governo do Estado de Minas Gerais por intermédio da Secretaria de Estado da Educação e a Associação Barbacenense de Assistência ao Excepcional (1966); Termo de Convênio entre a CADEME e a Associação Barbacenense de Assistência ao Excepcional (1970); Decreto de Criação da Escola Primária da Associação Barbacenense de Assistência ao

Excepcional (1970); relação nominal da Diretoria, pessoal técnico, administrativo e corpo docente da Associação Barbacenense de Assistência ao Excepcional (1970); Edições digitalizadas do jornal Correio da Manhã (1954-1974) na hemeroteca digital da Biblioteca Nacional do Brasil.

Para acelerar o registro dos documentos, utilizamos uma câmera fotográfica digital e optamos por fotografar os mais completos, ou seja, não realizamos análise nos locais onde estavam os acervos. Não eram todos os assuntos dos boletins da Sociedade Pestalozzi do Brasil e da publicação Infância Excepcional que tinham relação com a tese, porém fotografamos todas as páginas para uma análise mais profunda posteriormente, o que foi muito produtivo, pois alguns trechos que, a princípio não tinham relação com o objeto de nossa pesquisa, conforme avançávamos em seu estudo, passamos a compreendê-los melhor e identificamos relações antes não percebidas.

Com todos os documentos tivemos o mesmo procedimento. Se por um lado isso tornou o trabalho mais extenso, por outro permitiu constituir uma considerável fonte de conhecimentos para a construção dessa tese. Totalizamos, entre fontes primárias, livros raros, documentos oficiais, duas mil fotografias.

Cada vez que retornávamos da pesquisa de campo, organizávamos as fotos em arquivos digitais. Além das pastas devidamente categorizadas, elaboramos um protocolo de pesquisa com a descrição de todos os documentos, com os principais conteúdos de cada um, indicando, por ordem cronológica o tema do documento, data, local da coleta de dados, descrição e comentário. Em decorrência, procedemos à análise minuciosa dessas fontes, fazendo as devidas relações entre elas e estabelecemos os principais marcos históricos que foram transformados nos capítulos subseqüentes da tese.

5 – Origem da 1ª Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais: Inspiração de Alguns Pais e Amigos em Diálogos com os Ideais Pestalozzianos

Como já havia sido mencionado, a partir de 1930, a sociedade civil brasileira começou a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência “as organizações sociais surgem como movimento, agrupamentos, instituições, num tempo e num lugar, impulsionadas por pessoas sensíveis aos problemas que julgam sem o tratamento adequado do poder estabelecido” (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p.3). A princípio, somente os médicos sugeriam medidas educacionais em relação à educação especial; porém, em 1932 surgiu a Sociedade Pestalozzi, organizada por Helena Antipoff, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, em 1954, com a mesma preocupação e objetivo.

A partir de então, essas instituições tornaram-se as grandes propulsoras da educação especial no Brasil, abrangendo os diversos problemas da excepcionalidade e englobando as áreas de saúde e educação.

Helena Antipoff declarou no Jornal Correio da Manhã, no dia 29 de Junho de 1945, que pais, escolas e instituições de assistência social, os quais tinham a seu cargo os cuidados das crianças e adolescentes excepcionais haviam-na solicitado para que congregassem seus esforços e criassem, no Rio de Janeiro, um movimento em prol da infância excepcional, como o já existente na Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais.

Assim, no dia 13 de Junho de 1945, no Instituto Educacional Brasil – América, aconteceu a fundação da Sociedade Pestalozzi do Brasil por iniciativa de Helena Antipoff. A Assembleia foi constituída de magistrados, médicos, psicólogos, educadores e outras pessoas interessadas. Naquele momento, Helena Antipoff ressaltou que a finalidade da Instituição seria:

Promover o estudo, o tratamento, a educação e o ajustamento social de crianças e adolescentes que por seu desenvolvimento mental, aptidões ou caráter excepcionais, necessitem de uma assistência individual, dentro de um ambiente médico-pedagógico especialmente orientado. (SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL, 1965, p. 5)

O Jornal Correio da Manhã publicou, no dia 08 de Julho de 1945, que o Estatuto da Sociedade Pestalozzi do Brasil seria aprovado em assembleia no dia 20 de

Junho de 1945. Foi eleita a diretoria que iria orientar os trabalhos da Sociedade Pestalozzi do Brasil durante os primeiros dois anos, e ficou assim constituída:

Presidente: Desembargador Saboia Lima

Vice-Presidente: Padre Álvaro Negromonte

Diretor-Técnico: Helena Antipoff

Diretor Secretário: Dr. Luis Magalhães

1º Secretário: Profª Inês Besouchet

2º Secretário: Profª Elisa Veloso

Diretor Tesoureiro: Dr. Bartolomeu Anacleto

Comissão Fiscal: Dr. Elmano Cruz e Luiz Sodré e Helio Vaz de Mello

(CORREIO DA MANHÃ, p.2, 1945)

Coube a Helena Antipoff o esclarecimento ao jornal de que o movimento teria por fim o estudo mais objetivo possível dos diversos tipos e modalidades da infância e adolescência excepcional, principalmente das causas, do tratamento pedagógico e médico em diversos ambientes e de seu preparo para uma vida mais independente e produtiva na idade adulta.

A equipe de profissionais da Sociedade Pestalozzi do Brasil, convencida de que a educação da criança e do adolescente excepcional não poderia surtir efeito duradouro devido às especificidades inerentes a cada um deles, decidiu que deveria ter à disposição um centro pedagógico capaz de promover uma série de medidas, visando por um lado, à formação de educadores, por outro a criação de obras e serviços médico-pedagógicos e sociais.

Assim, em 1945, surgiram as primeiras aulas para a formação continuada de professores. Em julho, Helena Antipoff ministrou um curso sobre Ortopedia Mental; em agosto, o Professor André Ombredame ensinou sobre psicologia da linguagem, distúrbios da palavra e sua reeducação.

Em 1965 o Boletim nº 29 da Sociedade Pestalozzi do Brasil publicou as principais atividades da instituição no decorrer de vinte anos, das quais constava os seguintes serviços: psicológico, médico e pedagógico abaixo descrito.

O consultório médico-psico-pedagógico era destinado a consultas para pessoas com oligofrenia¹⁷, mongolismo¹⁸, esquizofrenia infantil¹⁹ e problemas

¹⁷ O termo Oligofrenia designa um grupo heterogêneo de perturbações no desenvolvimento da personalidade, que conduzem em última análise à deficiência mental e à incapacidade de adaptação social. (ALVIM, 1958, p.13)

emocionais²⁰. A equipe especializada para o atendimento contava com 4 assistentes sociais, 6 psicólogos, 1 pediatra, 1 psiquiatra e 1 neurologista. Ao lado de Helena Antipoff, trabalhavam nessas atividades a Dra. Maria Manhães, Professora Esther França e Silva, Alda Almeida Magalhães, Regina Vianna e, ainda, o Professor Pierre Weil que atendia aos menores que eram encaminhados para as oficinas pedagógicas, classes especiais e ao público em geral.

As classes especiais da Sociedade Pestalozzi do Brasil foram instaladas no mês de abril de 1946, atendendo a infância excepcional. A primeira professora foi Leopoldina Neto, cujo plano de trabalho era assim desenvolvido: para as crianças menores a proposta era a formação de hábitos de vida prática. Com as crianças maiores trabalhava-se a formação de hábitos de vida prática (ordem, arranjo e higiene) e hábitos de vida diária como passar um objeto qualquer de um para outro, abrir e fechar tesoura; também a educação sensorial, desenvolvimento da linguagem, ginástica manual, exercícios gráficos, educação musical, ginástica rítmica, contação de história e exercícios de escrita.

O ensino ministrado, a partir de então, revestiu-se de caráter essencialmente educativo visando à autonomia e independência através do desenvolvimento de hábitos sociais, de atenção, de linguagem, de motricidade e dos sentidos.

As oficinas pedagógicas e protegidas eram coordenadas pela professora Olivia Pereira e atendia à adolescência excepcional. Elas foram organizadas, em 1945, por Helena Antipoff, para atender um intenso pedido dos pais que não encontravam, na comunidade, recursos para a educação de seus filhos. As deficiências dos alunos que as frequentavam apresentavam a seguinte denominação: mongolismo, retardo mental, distúrbios motores, esquizoidismo e outros caracterizavam-se por diversos distúrbios de conduta como agressividade, instabilidade, tendência à fuga e a vagabundagem.

A organização das oficinas pedagógicas se fundamentava em alguns princípios básicos tais quais: a confiança de que o excepcional poderia aprender a ser útil através da aprendizagem de um trabalho; existência, no excepcional, de

¹⁸ Langdon Down usou pela primeira vez a expressão “Mongolismo ou Idiotia Mongolóide”, em 1886, para designar um grupo de deficientes mentais, muito parecidos entre si, e que apresentavam semelhança superficial com a raça mongólica (ALVIM, 1958, p.137).

¹⁹ Sob a esquizofrenia infantil, se classificam as antigas formas de loucura moral – “moral defectives” – dos ingleses, caracterizada pela falta de senso moral e comum, e o exagero, das tendências agressivas, anti-sociais, apesar da boa compreensão e dos conhecimentos gerais destes indivíduos (ALVIM, 1958, p.88)

²⁰ Pessoas com problemas emocionais são aquelas que apresentam desajustamento de sua conduta. (ALVIM, 1958, p.91)

potencialidades que, devidamente estimuladas e treinadas, poderiam resultar em bons índices de competência social e profissional.

O programa das oficinas pedagógicas compreendiam diferentes tipos de atividades, assim classificadas: atividades de caráter manual (artesanatos variados – trabalhos em madeira, metal, fio e folha); artístico (atividades criadoras, música e dança); acadêmica (leitura, escrita e aritmética, com objetivo de educação social); social (festas, comemorações diversas, reuniões sociais, excursões) e esportiva (educação física). Acrescentavam-se algumas atividades complementares, como terapia da linguagem para os casos indicados.

A Sociedade Pestalozzi do Brasil também oferecia cursos de recreação infantil, curso para monitores e curso de orientação psicopedagógica. O de recreação infantil era destinado a professores da rede municipal, estadual e particular, assistentes sociais, enfermeiros, escoteiros e bandeirantes, mães, adolescentes do Rio de Janeiro.

O curso para monitores acontecia no período de férias e tinha o intuito de formar pessoas para trabalhar nas instituições onde viviam crianças abandonadas. Inicialmente foram os próprios alunos dos estabelecimentos de assistência social, rapazes de 12 a 18 anos de idade, que eram convidados para participar do curso e passaram a ser chamados de monitores. Assim, faziam parte da programação de ambos os cursos: a recreação, o canto, a dança e outras formas de expressão educativa e disciplinadora. As atividades eram, ao mesmo tempo, agradáveis e obtinham resultados satisfatórios com os alunos e ou crianças.

O primeiro curso de orientação psicopedagógica ocorreu no dia 26 de agosto de 1945, eram destinados aos educadores de meio familiar, escolar e de assistência social. O curso era realizado em parceria com Departamento Nacional da Criança. Sob a orientação de Helena Antipoff, o curso tinha em sua programação o estudo da evolução psicológica da criança e de problemas educacionais; oferecia, também, atividades recreativas e artísticas. Os cursos para educadores tiveram como coordenadoras as professoras Esmeralda Oliveira, Ogarita Sá e Silva, Luiza Ribeiro, Yolanda Rebello, Sara Couto Cesar e Lá Gomes.

No Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil, número 29 (1965, p.38) relaciona, os seguintes cursos realizado entre as Sociedades Pestalozzi de Minas Gerais e do Brasil no período entre 1945 até 1965:

Em 1945, de 2 a 15 de janeiro aconteceu o 1º curso de férias, destinado a orientação psico-pedagógica, e o 2º curso, de 16 a 31 de janeiro de 1945, ambos no

Instituto Pestalozzi em Belo Horizonte. O 3º curso, de 16 de julho a 29 de julho de 1962; o 4º curso de férias, de 1 a 31 de julho de 1963, ambos no Instituto Superior de Educação Rural/ISER – Fazenda do Rosário Minas Gerais.

Em 1951, com duração de um mês, aconteceu o 1º curso Intensivo de Férias de Educação Emendativa na Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais – Fazenda do Rosário.

Em 1962, com duração de um mês, aconteceu o 2º curso Intensivo de Férias de Educação Emendativa no Instituto Superior de Educação Rural/ISER – Fazenda do Rosário, Belo Horizonte.

Em 1963, de setembro a dezembro, houve seminários de Educação Emendativa no Instituto Superior de Educação Rural/ISER – Fazenda do Rosário – Minas Gerais.

Do mesmo modo, de 1945 a 1965, houve 14 cursos de orientação psicopedagógica realizados na Sociedade Pestalozzi do Brasil, sendo que, em 1964, alguns eram de especialização em terapia da linguagem e, em 1965, foi destinado ao educador de crianças com problemas de conduta. Os cursos de recreação totalizaram –se em 29.

Passaram por esses cursos cerca de três mil educadores, inclusive os das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAES. (SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL, 1965, p.38)

Os Festivais infantis aconteceram pela primeira vez com a estreia do teatro de fantoches; posteriormente foram introduzidos o teatro de sombras e o de marionetes. Esses eventos tiveram colaboradores como Olga Obry e Cecília Meireles e eram apresentados na Sociedade Pestalozzi do Brasil, em instituições de assistência à infância, associações culturais e aniversários.

O trabalho com a orientação musical e a bandinha rítmica ficavam a cargo das Professoras Lôla Guterman e Oganta Léa e Silva que ensaiavam semanalmente com os alunos; foi um total de 25 músicas instrumentadas. O projeto reunia, regularmente, as crianças do morro do Leme e de Instituições Assistenciais. Havia também, atividades artísticas para as crianças além de trabalhos manuais, teatro e desenho. O estúdio de pintura e trabalhos gráficos, marcenaria e carpintaria ficavam sob a responsabilidade de Célia da Rocha Braga.

A biblioteca infantil e pedagógica era utilizada para os alunos das classes especiais e ainda, profissionais que frequentavam os cursos.

Diariamente aconteciam reuniões de estudos com a finalidade de orientar os professores sobre estudos específicos relacionados a educação especial e estudos de casos.

Havia, anualmente, o Boletim impresso com a finalidade de divulgar as atividades da Sociedade Pestalozzi do Brasil. As publicações apresentavam nomes dos Diretores, vice-presidente, diretor técnico, diretor financeiro, diretor secretário, conselho geral e fiscal, que, durante anos, fizeram parte das atividades da Sociedade Pestalozzi do Brasil.

A Instituição era mantida pelas mensalidades dos sócios e renda de alguns de seus serviços, além de donativos particulares e parceria com o Poder Público.

5.1 – O MOVIMENTO APAEANO: ORIGEM, ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL E SOCIAL (1954 – 1964)

O Movimento Apaeano consiste, atualmente, em uma grande rede constituída pela Federação Nacional das APAEs, por pais, amigos, pessoas com deficiência, voluntários, profissionais e instituições parceiras - públicas e privadas - para a promoção e defesa dos direitos de cidadania da pessoa com deficiência e a sua inclusão social. Por conseguinte, procuramos entender o percurso histórico desse movimento que reuniu pais, amigos e voluntários que tinham como meta articular ações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

A Federação Nacional das APAEs, criada para possibilitar uma maior unidade no movimento, também se propunha a realizar reflexão, juntamente com grupos de famílias que traziam para o movimento suas experiências como pais de pessoa com deficiência e, também, profissionais da área da saúde, educação, assistência social e direito.

A Semana Nacional da Criança Excepcional também será contextualizada devido à importância e presença de pessoas ligadas ao excepcional, como dirigentes das APAEs, Sociedades Pestalozzi e Helena Antipoff, na ocasião de sua regulamentação.

A fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) aconteceu no dia 11 de dezembro de 1954, na cidade do Rio de Janeiro, então capital do Brasil, na sede da Associação Brasileira de Imprensa.

Por essa época, chegou ao Brasil o casal norte-americano George e Beatrice Bemis, funcionários do corpo diplomático e membros da Associação Nacional da Criança Retardada (National Association for Retarded Children – NARC).

Em 1950, na reunião anual da Associação Americana de Deficiência Mental, realizada em Columbus, Ohio foi fundada a NARC devido à pressão e influência dos pais de crianças com deficiência que até então, eram excluídas da escola, em virtude da existência de leis e regulamentos obstaculizadores como: a exclusão generalizada da escola de crianças com QI abaixo de 50; falta de serviços comunitários para pessoas deficientes; longas listas de espera para admissão em instituições residenciais e a insatisfação dos pais com as condições em muitas instituições do Estado. (MAZZOTTA, 2005)

George e Beatrice Bemis, pais de uma menina com Síndrome de Down, haviam participado da fundação de mais de 250 Associações de Crianças Retardadas nos Estados Unidos (NARC), e por isso incentivaram no Estado da Guanabara²¹ um movimento em favor da criança com deficiência mental.

Essa iniciativa também teve como grande estimuladora a educadora Helena Antipoff que, apesar de ter criado e já existirem as Pestalozzis, também comungava com a ideia de que somente um movimento social genuíno de pais e amigos teria fôlego e força para influenciar governos e sociedade. (ANTIPOFF, D. 1996, p.156)

De acordo com Salaberry (2007) o Almirante Henry Broadbent Hoyer, outro membro da diplomacia americana, e Beatrice reuniram vários pais, mestres e técnicos na Embaixada, em julho de 1954, para exibir um filme sobre crianças com deficiência mental com intuito de conscientizar as pessoas acerca do problema e formar uma Comissão Coordenadora Provisória para a continuação do movimento. Compunham essa comissão Maria Helena Correia de Araújo, Renata Silveira, Helena Dias Carneiro²², Ivone Cintra Ferreira, Idália Parreiras Rodrigues Lima, Ercília Braga Carvalho, Acyr Guimarães Fonseca e Antônio Carlos de Carvalho.

²¹ A primeira capital do país foi Salvador (BA) (1578/1763); a segunda capital denominada de Guanabara, Rio de Janeiro (RJ) (1763/1960); inaugurada em 21 de abril de 1960, por Juscelino Kubitschek. (JANNUZZI, 2013, p. 7) Guanabara foi um estado do Brasil de 1960 a 1975, no território do atual município do Rio de Janeiro. Em sua área, esteve localizado o antigo Distrito Federal do país (1891-1960)

²² Helena Antipoff sempre contava com o apoio de Helena Dias Carneiro e Renata Aragão Silveira nos setores de formação de docentes de classes especiais para excepcionais, oficinas pedagógicas e setor de publicação de boletins da Sociedade Pestalozzi do Brasil do qual ela era diretora-técnica. (ANTIPOFF, D. 1996, p.156)

Assim, Jannuzzi; Caiado (2013) apontam que, no dia da fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), estiveram presentes cerca de cinquenta pessoas, dentre as quais se destacam o padre Álvaro de Albuquerque Negromonte²³, na presidência da sessão, o qual solicitou voto de louvor a Helena Antipoff e houve a escolha do nome da instituição. A denominação “excepcional”²⁴, foi introduzida pela educadora Helena Antipoff em substituição aos anteriormente usados: “idiotas”, “retardados”, “anormais” e “imbecis”. Jannuzzi; Caiado (2013) afirmam que:

A escolha do título de “Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais”, e não de retardados, embora esteja afirmada em ata a significativa contribuição do casal George Bemis, sócios da National Association for Retarded Children (NARC), pelo poderoso incentivo à formação dessa sociedade, graças a sua experiência e devotamento. (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p.9)

Do mesmo modo, nessa reunião, foi discutido e votado o estatuto da Associação, cuja elaboração ficou a cargo de Bud Hawks e Beatrice Bemis. Também realizou-se, por aclamação, a eleição dos membros da Diretoria, Conselho Deliberativo e Conselho Fiscal²⁵. Foi eleito presidente da recém-criada APAE Henry Broadbent Hoyer. A reunião inaugural do Conselho Deliberativo foi realizada no dia 10 de março de 1955, na Sede da Sociedade Pestalozzi do Brasil. (FENAPAES, 2001)

Na publicação do Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil de 4 de julho de 1955, número comemorativo do seu 10º aniversário, encontra-se a divulgação da fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e sua finalidade abaixo especificada:

²³ Padre Álvaro Negromonte líder católico em Belo Horizonte, vigário da prestigiada Catedral da Boa Viagem. Tornou-se amigo de Helena Antipoff e era membro da diretoria da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Em 1945 foi convidado pelo Cardeal Dom Hélder Câmara para mudar-se para o Rio de Janeiro. Exerceu as funções de técnico da educação do Serviço de Assistência a menores (SAM), foi diretor de ensino religioso da Arquidiocese do Rio de Janeiro, professor de Pedagogia Catequética do Seminário São José, além de atuar nas rádios e jornais carioca com assuntos relacionados à educação da Sociedade. Morreu no dia 17 de agosto de 1964 com 63 anos. (ORLANDO, 2009) Padre Álvaro Negromonte foi vice-presidente da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais por 12 anos desde sua fundação em 1932.

²⁴ Excepcional é interpretado de maneira a incluir crianças, adolescentes e pessoas de mais idade que se desviam acentuadamente para cima ou para baixo da norma de seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas, sociais ou qualquer combinação dessas, de forma a criar um problema especial com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento ao meio social. (ANTIPOFF, 1992b, p.315)

²⁵ Foi constituída a primeira diretoria com mandato a terminar em 31 de dezembro de 1956. Poderiam ser sócios contribuintes ou colaboradores, os residentes no país e no exterior; não havendo limite de número: os pais, as pessoas e as instituições idôneas interessadas pelos mesmos objetivos da associação. Foram estabelecidos como órgãos administrativos: Assembleia Geral, Conselho Deliberativo, Conselho Fiscal e Diretoria. (JANNUZZI; CAIADO, 2013, p. 8)

- a) promover o bem estar e ajustamento social dos indivíduos excepcionais em todas as idades, onde quer que estejam, em casa, no trabalho, na comunidade, nas instituições e nas escolas públicas, particulares e religiosas;
- b) estimular os estudos e pesquisas relativos ao problema dos excepcionais;
- c) levar o público a compreender melhor o problema dos excepcionais e a cooperar com as entidades interessadas no mesmo problema;
- d) cooperar com as instituições públicas e particulares empenhadas na educação de excepcionais, e incentivar a disseminação das mesmas;
- e) estimular o trabalho artesanal dos excepcionais por meio de exposições, de cooperativas e das medidas que forem julgadas necessárias;
- f) desenvolver a cultura especializada e o treinamento de pessoal destinado a trabalhar no campo da educação para excepcionais;
- g) promover a constituição de um fundo às obras e aos egressos dos estabelecimentos de assistência à infância excepcional;
- h) promover a criação de agências de empregos para excepcionais;
- i) formar um centro de divulgação, reunindo e disseminando informações referentes aos excepcionais, inclusive a organização de um cadastro atualizado das instituições nacionais e estrangeiras devotadas aos mesmos;
- j) facilitar o intercâmbio entre associações congêneres, de iniciativa privada ou pública existentes no Brasil e no estrangeiro, e designar representantes para congressos internacionais;
- l) manter a publicação de um boletim informativo sobre os trabalhos realizados pela Associação;
- m) promover junto aos órgãos oficiais a obtenção de medidas legislativas e administrativas visando aos interesses dos excepcionais;
- n) encarregar-se da defesa dos interesses jurídicos dos excepcionais, inclusive a curadoria;
- o) angariar e recolher fundos para a realização dos propósitos da Associação. (SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL, 1955, p.104-105)

A Associação (APAE) visava a desenvolver estudos e pesquisas na área, divulgar conhecimentos, conscientizar a população, angariar fundos, criar instituições e cooperar com outras similares, além de formar recursos humanos, atuar em parceria com o setor público pelos interesses dos excepcionais, manter relações internacionais, estimular o trabalho artesanal e criar uma agência de empregos.

Por conseguinte, a publicação do Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil também enfatizava que no mês de março de 1955 foi publicado no “Children Limited” a seguinte notícia sobre a fundação da 1ª APAE no Brasil:

NARC (Associação Nacional para Crianças Retardadas): Líderes incentivam formação do Grupo no Brasil
 O jornal da cidade do Rio de Janeiro, “Correio”, publicou um artigo em Dezembro, sobre a contribuição feita pelo casal George Bemis, na organização dos pais de crianças com retardamento no Brasil. O casal Bemis antes da ida ao Brasil, já foram líderes da NARC na Califórnia e nacionalmente. “Quando o casal Bemis chegou ao Brasil”, o jornal publicou que sentiram falta de uma organização no país. Felizmente o território já havia sido preparado pelo trabalho de Helena Antipoff, fundadora da Sociedade Pestalozzi do Brasil. “Devido ao entusiasmo de Beatrice Bemis, sobre os ensinamentos de Helena Antipoff e dedicação a Pestalozzi, surgiu a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.” Beatrice relatou sobre “os

três R's para o retardado”, está sendo traduzido para o português e será publicado, primeiramente em mimeografado e em seguida em forma impressa²⁶. (BOLETIM DA SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL, 1955, p.105-106, tradução nossa)

Nesse contexto, observa-se que o pioneirismo de Helena Antipoff frente ao movimento da Sociedade Pestalozzi e à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, estabeleceram novas ideias e propostas de atendimento para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Também se confirma a aproximação entre os ideais de Helena Antipoff e Beatrice Bemis na reportagem de Flavia da Silveira Lobo, que estava presente na Sociedade Pestalozzi do Brasil e entrevistou o casal Bemis. Esses fatos históricos foram, então, publicados no Jornal Correio da Manhã no dia 19 de dezembro de 1954, no 4º caderno.

Ao chegarem a nossa terra uns seis meses, o Sr. e a Sra. Bemis sentiram a falta de uma associação de pais, com as finalidades daquela a que dedicaram tanto de seus esforços nos Estados Unidos. E, mais uma vez, a Sra. Beatrice Bemis preferiu agir a resignar-se. O terreno estava bem preparado pela fundadora da Sociedade Pestalozzi do Brasil, a Sra. Helena Antipoff, que iniciou aqui as suas atividades com o ‘Círculo das Mães’. Do entusiasmo de Beatrice, dos ensinamentos de Helena Antipoff, da dedicação de Pestalozzianas incansáveis surgiu a APAE, Associação de Pais e Amigos de Excepcionais. (JORNAL CORREIO DA MANHÃ, 1954)

Após a fundação da APAE do Rio de Janeiro, a primeira do Brasil, procurou-se a estruturação interna, geração de recursos tanto financeiros como instrucionais, para dar suporte ao atendimento que vinha sendo dado na instituição. Mesmo preocupados com problemas de natureza organizacional interna, o grupo orientava outros pais de pessoas com deficiência mental, para a formação de novas APAEs. Assim, seguiram por ordem de fundação: APAE de Brusque (SC) em 14 de setembro de 1955; APAE de Volta Redonda (RJ) em 09 de abril de 1956; APAE de São Lourenço (MG) em 01 de junho de 1956; APAE de João Pessoa (PB) em 23 de março

²⁶NARC Leaders Spark formation of Brazil Group

The Rio de Janeiro newspaper “correia” told in an article in December of the contribution made by Mr. and Mrs. George Bemis in organizing parentes of the retarded in Brazil. Prior to their departure for Brazil, both the Bemises were NARC leaders in California and nationally. “When Mr. and Mrs. Bemis arrived in the country”, the newspaper reported, they felt the lack of such a society in Brazil. “Fortunately the territory had been prepared through the work of Helena Antipoff, founder of the Pestalozzi Society of Brazil. “Because of the enthusiasm of Beatrice Bemis, the teachings of Helena Antipoff and the dedication of the Pestalozzi, there arose the Assn of Parents and Friends of abnormal children.” Mrs Bemis reported that “three R’s for the retarded” is being translated into Portuguese and will be published, first in mimeographed and later in printed form.

de 1957; APAE de Jundiaí (SP) em 07 de agosto de 1957; APAE de Caxias do Sul (RS) em 06 de setembro de 1957; APAE de Barbacena em 31 de maio de 1962.

Mazzotta (2005) ressalta que, em relação a iniciativas oficiais de âmbito nacional, o atendimento educacional aos excepcionais foi assumido pelo governo federal, por meio da criação de entidades voltadas para este fim. Dentre elas destacamos a CADEME.

Foi instituída em 1960 por influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, ambas do Rio de Janeiro. Com o apoio do então Ministro da Educação e Cultura, Pedro Paulo Penido, pelo Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960, publicado no Diário Oficial da União de 23 de setembro de 1960, foi instituída, junto ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME. (MAZZOTTA, 2005, p.51)

Segundo Mazzotta (2005, p.52) a CADEME tinha por finalidade “promover em todo o Território Nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo”. Os instrumentos para a operacionalização das propostas do CADEME eram a cooperação técnica e financeira, com entidades públicas e privadas, para a formação de professores e técnicos; convênios com consultórios especializados; incentivo para formação de classes especiais; assistência domiciliar; formação de centros de pesquisa; internatos e semi-internatos destinados à habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência mental; estímulo à criação de fundações e associações para atendimentos de pessoas com deficiência mental; estímulo à criação de cursos especiais para a formação de pessoal técnico e realização de censos e pesquisas. Ainda propunha, como ações, a manutenção de convênios e intercâmbios com entidades internacionais ligadas à pessoa com deficiência mental; promoção e integração da pessoa com deficiência na escola comum e também nas atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas e educativas, com prioridade às atividades para crianças e adolescentes, sem prejuízo aos demais.

Os primeiros diretores nomeados pelo Ministro da Educação e Cultura para coordenar a CADEME ²⁷, foram Fernando Luiz Duque Estrada (Diretor), Denis Malta

²⁷ Em 1964, pela Portaria Ministerial nº592 de 25 de agosto de 1964, foi designado diretor executivo da CADEME o médico Dr. Antonio dos Santos Clemente Filho, da APAE de São Paulo. Em 1967, assumiu a direção executiva da CADEME, o militar José M. Borba, conforme portaria publicada no Diário Oficial da União de 29 de setembro de 1967. Em 1970, pela Portaria Ministerial nº3.514, de 28 de setembro, foi designada diretora executiva da CADEME a psicóloga Sarah Couto César, da Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro. (MAZZOTTA, 2005, p.53)

Ferraz e Helena Antipoff que, mais uma vez, participa do cenário e história da educação especial. (MAZZOTTA, 2005)

Na década de 1960, foram criadas, então, as APAEs de São Paulo, Porto Alegre (1962), Recife, Belo Horizonte e outras. Devido à demanda e necessidade da formação de uma unidade de pensamentos em prol dos direitos e de um melhor atendimento da Pessoa com Deficiência Mental e, ainda, maior articulação e intercâmbio entre as entidades criadas, pensou-se em criar um órgão nacional que estabelecesse comunicação entre as APAEs. Surgiu, então, a fundação da Federação Nacional das APAEs (FENAPAES).

De acordo com Antipoff, D. (1996), Helena Antipoff considerava que as APAEs, constituindo um movimento generalizado no Brasil, deviam se agrupar sob uma entidade única, que melhor advogasse as causas de seus associados. “Assim, apóia o movimento em prol da criação de uma Federação de APAEs, quando consultada pelos Drs. Antônio S. Figueira, Stanislaw Krynski e Severino Lopes. (ANTIPOFF, 1996, p. 156)

Em 10 de novembro de 1962, em São Paulo, aconteceu a primeira Reunião Nacional das APAES, quando estiveram presentes os dirigentes de doze APAEs²⁸, das dezesseis existentes, no consultório do Stanislaw Krynski, médico psiquiatra, então muito conhecido por suas pesquisas no campo da deficiência mental, o qual presidiu a reunião. A FENAPAES funcionou no consultório do Dr. Stanislaw Krynski até 1968 quando foi transferida para Brasília.

Em 13 de julho de 1963, foi realizada a Assembleia Geral da Federação Nacional das APAEs, na Academia Nacional de Medicina no Rio de Janeiro, quando foi aprovado o primeiro estatuto e feita a eleição dos dirigentes. O primeiro presidente foi Antônio dos Santos Clemente Filho, que ficou no cargo no período de 1963 a 1965.

A Federação Nacional das APAEs tinha como finalidade (MENSAGEM DA APAE, 1964):

Promover medidas de âmbito nacional que visem a assegurar o ajustamento e o bem-estar dos excepcionais, onde quer que se encontrem;
 Servir de órgão de coordenação direta ou indireta das atividades das entidades filiadas e, quando possível, de outras entidades que tratem do problema dos excepcionais, em qualquer dos seus aspectos;
 Encarregar-se, no âmbito nacional, da reunião e da divulgação de informações sobre as medidas referentes ao excepcional, cabendo-lhe especialmente o planejamento de programas de publicações de trabalhos e obras especializadas;
 Encarregar-se da documentação e da divulgação das normas legais e regulamentares, federais, estaduais e municipais relativas aos excepcionais,

²⁸ APAEs presentes: Caxias do Sul, Curitiba, Jundiaí, Muriaé, Natal, Porto Alegre, São Leopoldo, São Paulo, Londrina, Rio de Janeiro, Recife e Volta Redonda (FENAPAES, 2001, p.23)

procurando promover ou intensificar a ação dos órgãos competentes no sentido do aperfeiçoamento de tais normas.
Estimular a realização de estudos e pesquisas, referentes ao problema dos excepcionais, favorecendo a formação de pessoal técnico especializado.
(MENSAGEM DA APAE, 1964, p.4):

Diante disso, fica claro o compromisso da organização da Federação como uma entidade de âmbito nacional, que tivesse condições de coordenar os esforços de várias APAEs e outras entidades com o mesmo objetivo visando elaboração de uma norma de trabalhos comunitários, como uma unidade de comando e de uniformização de planos e até de terminologia.

A revista Mensagem da APAE da Federação Nacional das APAEs (1964, p.23) destaca que estavam presente dezesseis APAEs abaixo relacionadas, com indicação dos respectivos representantes:

Barbacena – Ítalo Sogno - Presidente
 Belo Horizonte – Olívia Pereira – Representante
 Caxias do Sul – Lucrecia Corso – Representante
 Curitiba - Chaim Israel Jugend – Presidente
 Guanabara – Almirante Henry B. Hoyer – Presidente
 Goiânia – Dr. Samir Helou – Representante
 Jundiaí – Guilherme Enfeldt – Representante
 Londrina – Alcy Alves Pereira – Representante
 Natal – Dr. Severino Lopes da Silva – Representante
 Pará – João Queiroz de Souza – Representante
 Porto Alegre – Laetta Rousselet – Representante
 Recife – Professor Antônio Santos Figueira – Presidente
 São Leopoldo – Telmo Ignácio Schilling – Presidente
 São Lourenço – Luiz Lauria – Representante
 São Paulo – Gilberto P. da Silva Telles – Presidente
 Volta Redonda – Cora Faria Duarte – Representante

Nessa data houve eleição dos seus órgãos dirigentes. Em decorrência, dessa assembleia ficou deliberado que as APAEs ali presentes constituíram a Federação Nacional das APAEs. Após a votação houve discussão sobre a importância da realização do 1º Congresso da Federação Nacional das APAEs, que aconteceu em julho de 1963, no Estado de Guanabara.

Do mesmo modo, cogitou-se sobre a criação da “Semana Nacional da Criança Retardada” com comemoração simultânea em todo território brasileiro, de 22 a 28 de agosto. Ficou decidido que a federação ficaria incumbida de promover a oficialização da semana perante o governo federal.

A Federação Nacional das APAEs tinha como meta estabelecer um diálogo entre si e com o governo, demonstrando toda a sua força política. Foi nesse contexto histórico que a APAE de Barbacena, representada pelo seu presidente, o Sr. Ítalo Sogno, esteve presente, ou seja, participou da criação da Federação Nacional das APAEs, bem como das articulações que envolveram o compromisso do surgimento dos congressos científicos e comemorações da semana nacional da Criança Excepcional.

Inicialmente a Federação Nacional das APAEs ²⁹ adotou como símbolo a figura de uma flor ladeada por duas mãos em perfil, desniveladas, uma em posição de amparo e a outra de orientação à pessoa com deficiência. O intuito era a utilização unânime do símbolo em todo o território brasileiro, bem como a padronização do uso da sigla APAE, para que se conseguisse a real adesão nacional, e o público, à simples vista de ambos, identificasse, de imediato, os objetivos comuns em favor dos excepcionais disseminados por todo Brasil. (MENSAGEM DA APAE, 1969).

Posteriormente, a simbologia do movimento obteve mais representações, ou seja, a flor (margarida), com pétalas amarelas, centro laranja, pedúnculo e duas folhas verdes, uma de cada lado, ladeada por duas mãos em perfil, na cor cinza, desniveladas, uma em posição de amparo e a outra, de orientação, tendo embaixo, partindo do centro, dois ramos de louro, contendo tantas folhas quanto forem os números dos estados brasileiros mais o Distrito Federal.

Além disso, o símbolo não pode ser modificado, pois foi registrado no INPI – Instituto Nacional de Propriedade Industrial, sob os números 828555877 e 903489473 e é de propriedade da Federação Nacional das Apaes. A sua utilização e aplicação deve observar cores, proporções, áreas de isolamento, tipografia, formatação das assinaturas, em conformidade com o manual da marca expedido pela Federação Nacional das Apaes.

²⁹ Em 1968 a FENAPAES foi transferida para Brasília DF com o auxílio do exército brasileiro. Por tratar-se de instância Nacional do Movimento Apaeano, o então presidente da Federação Nacional da APAEs, cel. José Cândido Maes Borba, entendeu que a mesma deveria estar localizada na Capital do Brasil, visando, assim, facilitar as relações e interrelações com os órgãos públicos e segmentos sociais em âmbito nacional. (FENAPAES, 2001, p.24)

Além do símbolo e a sigla, há a bandeira da Apae, que apresenta a cor azul, contendo ao centro o símbolo do movimento apaeano e o nome da Apae, com suas dimensões na proporção de 1 (um) de altura por 1,5 (um e meio) de largura.

Figura – 1 Símbolo da APAE Município



Fonte: FENAPAES, 1997c

Figura – 2 Símbolo da Federação Nacional das APAEs



Fonte: FENAPAES, 1997c

Entre os períodos de 1965 a 1967, foi Presidente da Federação o senhor Antônio Simas Figueira. Na gestão de 1967 a 1977, assumiu a presidência o Coronel José M. Borba, que acumulou a direção executiva da CADEME. Durante seu mandato, segundo Mazzotta (2005), foi extinta a CADEME, em 1973, através do ato presidencial do Presidente Médici e, em seu lugar, foi criado, no Ministério da Educação e Cultura, um órgão central, responsável pelo atendimento dos excepcionais no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). “O CENESP foi criado pelo Decreto nº 72.425, do Presidente Emílio Garrastazu Médici, em 3 de julho de 1973, com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”. (MAZZOTTA, 2005, p.55)

Em 1986, no Governo Sarney (1985-1990), o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE), através do decreto nº 93.613 de 21 de novembro de 1986, integrando-se à estrutura básica do MEC.

Jannuzzi (2012) enfatiza algumas realizações durante a administração do CENESP:

O CENESP, em convênio com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1979, elaborou uma série de propostas curriculares específicas, com adaptação de conteúdos disciplinares e métodos para as diversas categorias de excepcionalidade, no 1º grau (deficiente mental [DM],

deficiente visual [DV], deficiente auditivo [DA], superdotados [S]) desenvolvidos em quatro unidades da federação por meio de projetos-piloto. (JANNUZZI, 2012, p.126-127)

Do mesmo modo, houve treinamento de docentes e técnicos do CENESP, das secretarias de educação, das unidades federadas, de professores das instituições especializadas públicas e privadas, do sistema regular de ensino, inclusive de classes comuns.

Em decorrência, parece que o Movimento Apaeano integrou assessorias de órgãos políticos, como o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e seus órgãos continuadores como a coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com deficiência (CORDE), o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de deficiência (CONADE), fóruns, conselhos federais, estaduais e municipais.

A Semana Nacional da Criança Excepcional era motivo de anseio, tanto das APAEs, quanto das Sociedades Pestalozzis, pois essa semana seria destinada à disseminação de assuntos, conferências e encontros sobre a infância excepcional em todo território nacional.

De acordo com Daniel Antipoff (1996, p.155), a presença de Helena Antipoff era sempre solicitada em outros Estados, pois ela prestava colaboração como conselheira e orientadora de novos centros em organização. Ao visitar Pernambuco, Bahia e Paraíba, com educadores de São Paulo e Paraná, lançou, com eles, a ideia de uma Semana do Excepcional, que anualmente seria comemorada no Brasil.

Oficialmente, a Semana Nacional da Criança Excepcional foi sancionada, pelo Presidente Castelo Branco através do Decreto nº 54.188, de 24 de Agosto de 1964, e seria comemorada, anualmente, de 21 a 28 de agosto, em todo o território nacional.

Assim, no dia 20 de agosto de 1964, houve a participação de Helena Antipoff na fundação da APAE de Brasília ³⁰, (atualmente APAE-DF), tendo recebido o convite de presidente de honra, e houve a sua ajuda na estruturação das diretrizes da nova associação.

Do mesmo modo, Helena Antipoff estava em Brasília para as comemorações da 1ª Semana Nacional da Criança Excepcional.

³⁰ A história do Movimento Apaeano no Distrito Federal começou quase que simultaneamente com a criação da nova capital federal, Brasília, que foi inaugurada em 21 de abril de 1960, pelo então presidente Juscelino Kubitschek. A APAE – DF teve sua fundação registrada numa sala do gabinete de psicologia da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Na ocasião, foi nomeada uma diretoria provisória, tendo a Sra. Dalila de Castro Lacerda como presidente, esposa do então Ministro da Educação e Cultura, Sr. Flávio Suplicy de Lacerda. (MENSAGEM DA APAE, 2014, p.44)

Em 1966, ela estava novamente presente na 1ª Conferência de Educação do Distrito Federal, ocasião em que se comemorava, concomitantemente, a 3ª Semana Nacional do Excepcional. A Conferência foi promovida pela APAE (DF) e a Sociedade Pestalozzi de Brasília. Helena Antipoff participou ativamente dos debates, nos quais ressaltaram-se as seguintes decisões: promover, por todos os meios, ação que pudesse estimular a formação do pessoal especializado para cuidar e educar do excepcional; lutar pela inclusão de matérias relacionadas ao estudo da criança excepcional nos currículos das Faculdades de medicina e de saúde pública, das escolas de serviço social, de enfermagem e normais; incentivar a promoção de cursos intensivos sobre a criança excepcional.

Dessa forma constatou-se que, após a criação da Federação Nacional das APAEs, houve um crescimento vertiginoso de outras filiadas, que seguiriam a mesma linha filosófica da primeira APAE. Estas, por meio da Semana Nacional da Criança Excepcional, congressos, encontros, cursos e palestras, sensibilizariam a sociedade em geral, bem como viabilizariam os mecanismos que garantiriam os direitos da cidadania da pessoa com deficiência no Brasil.

O movimento Apaeano se expandiu para outras capitais e para o interior dos Estados. Na década de 1950 foram criadas 7 entidades; na década de 1960, 111, e, em 1970, foram filiadas 310 novas APAEs. Na década de 1980, o número subiu para 347, e em 1990 foram criadas 807 associações. No período de janeiro a julho de 2001 foram filiadas 127. (SALABERRY, 2007)

No site das APAEs (FENAPAEs), até o momento atual, consta a existência de 2.127 APAEs filiadas e espalhadas por todo o Brasil, o que comprova, que, historicamente, os pais têm sido uma importante força para as mudanças no atendimento às pessoas com deficiência. Os grupos de pressão por eles organizados têm seu poder político concretizado na obtenção de serviços e recursos especializados.

6 – PALESTRAS E CONFERÊNCIAS SOBRE O EXCEPCIONAL: CONEXÕES HISTÓRICAS

A sociedade Pestalozzi de Minas Gerais e a do Brasil mantinham um boletim semestral de divulgação de suas atividades, constituindo-se, na época, em importante meio de divulgação das ideias psicológicas e pedagógicas preconizadas e praticadas por Helena Antipoff e seus colaboradores e, no momento presente, constituem fontes riquíssimas para a pesquisa histórica.

Daniel Antipoff afirmou que, a partir de 1940, Helena Antipoff participou de um período de intenso trabalho científico, sobretudo, em relação a inúmeras iniciativas privadas, que se organizavam em jornadas, seminários, reuniões científicas para discutirem sobre a infância excepcional.

Uma influência muito grande que Helena Antipoff sempre tem exercido no Brasil é quanto ao hábito de publicar relatos de experiência, observações. Na pessoa de Helena Dias Carneiro encontra uma dedicada coordenadora de publicações de boletins, mormente partindo do Rio, da Sociedade Pestalozzi do Brasil. Renata Aragão Silveira e Marieta Leite constituem-se elementos preciosos, para tradução de textos em inglês ou francês e sua subsequente adaptação para publicações técnicas ou destinadas a educadores e pais em geral. Pela Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, inúmeros trabalhos são editados, sob a forma de livros, boletins, jornais, divulgando para o interior e para o país dados sobre educação, treinamento de mestres, problemas afetos ao ensino rural e experiências relacionadas com os bem dotados. Iolanda Martins e Silva, Teresinha Guerra, Áurea Nardelli e Maria Alves Teixeira se fazem os porta-vozes de Helena Antipoff, sobretudo nas mensagens para os noticiários, jornais, programas de rádio e televisão. (ANTIPOFF, D. 1996, p.156)

Em 9 de setembro de 1971, o jornalista Bruno Paraiso do jornal Correio da Manhã estava na Sociedade Pestalozzi do Brasil, juntamente com Helena Dias Carneiro e Helena Antipoff e conversaram longamente sobre o excepcional.

Helena Antipoff explicou que era incorreto usar o termo “anormal”, pois era um rótulo muito definitivo. “Parece coisa que não tem jeito. Isso não é verdade. O certo é chamar essas crianças de excepcionais. É possível educá-las, fazê-las progredir, e através do trabalho, torná-las úteis para a sociedade.” (CORREIO DA MANHÃ, 1971, p.4) Ela continuou afirmando que o excepcional, ao contrário do que muita gente pensava, não era apenas o mongoloide. A classificação era muito mais extensa e diversificada. Preocupava-se com a instauração de um consultório médico-

psicopedagógico, com uma equipe multidisciplinar. Achava que era preciso formar uma equipe especializada para intervir com a infância e adolescência excepcional.

Por tudo isso, em 1951, ela realizou seminários visando ao estudo do excepcional no Brasil. O primeiro aconteceu em 1951, e tratou dos consultórios médico-psico-pedagógicos e da especialização e seleção do pessoal para esse trabalho. O Segundo ocorreu em 1952, quando estudaram os tipos de crianças e adolescentes excepcionais. O terceiro, em 1953, explicitou os tipos de estabelecimentos e programas dos egressos das instituições para assistência ao excepcional. Já o quarto, em 1955, ressaltou a colaboração da família e do governo na assistência ao excepcional.

Em decorrência, esses Seminários foram os primeiros a se realizar no Brasil para o estudo dos problemas relacionados à educação dos excepcionais, constituindo-se um verdadeiro painel de Educação Especial para a comunidade brasileira, apontando os aspectos fundamentais para a educação e o atendimento aos excepcionais.

A seguir será dado destaque a algumas palestras e conferências proferidas por pessoas vinculadas aos movimentos Apaeanos e Pestalozzianos.

A primeira intitulada “Educação da Criança Retardada nos Estados Unidos”, foi proferida por Beatrice Bemis na Sociedade Pestalozzi do Brasil a convite de Yolanda Rebello. Essa palestra foi publicada no Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil no dia 04 de julho de 1955.

A segunda palestra, “Crianças Mongoloides”, também de autoria de Beatrice Bemis foi realizada no Instituto de Pesquisas Educacionais no dia 28 de abril de 1955.

Já a terceira conferência “Educação dos Excepcionais” foi proferida por Helena Antipoff na ocasião da campanha da criança retardada no Rio de Janeiro.

A quarta palestra intitulada “O Papel das Associações de Pais num Programa Geral de Assistência às Crianças Excepcionais” foi apresentada por George Bemis no III Mutirão Comemorativo do 20º Aniversário da Fazenda do Rosário.

6.1 – A Educação da Criança Retardada nos Estados Unidos

Em 1955, no Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil, número 27, foi publicada uma palestra proferida por Beatrice Bemis³¹ na Pestalozzi do Brasil.

Beatrice ressaltou que começou a interessar-se pela educação de pessoas retardadas após o nascimento de sua filha Carolina que tinha a Síndrome de Down. Destacou que, naquela época, a educação da criança retardada estava começando na Califórnia. Assim, ela e o marido George Bemis pensaram que deveriam abrir uma escola para educar a filha e outras pessoas. Retornou à Universidade para fazer o curso normal e também aperfeiçoar-se no ensino especial.

A formação do professor de ensino primário era de responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado da Califórnia. Beatrice obteve duas formações, uma para o ensino normal e outra para o ensino de crianças retardadas. A formação universitária tinha uma extensa carga horária, e entre as disciplinas, também versavam conteúdos sobre educação audiovisual, ensino de arte, música, educação física, psicologia, história e filosofia da educação. O estágio também era exigido e contava com um ano de prática de ensino sob a orientação de uma professora.

Para obter o diploma especial para o ensino de crianças retardadas, eram necessários dois anos de curso sobre crianças normais, dentro dos quais havia mais dezoito aulas adicionais em psicologia da criança anormal, além de cursos para crianças deficientes e ainda cursos de pesquisa educacional, trabalhos manuais e música.

Ela ressaltava que ensinar ao retardado era um processo lento, e era necessário descobrir, de fato, o que ele deveria aprender e, muitas vezes, passar-lhe conhecimentos bem diferentes dos que carecia uma criança normal.

Beatrice também relatou que, durante os cursos, dava-se muita importância a dois princípios básicos e interligados: a educação como uma ponte para a vida, e consideração da criança retardada como um todo.

Muitas e muitas vezes, nos momentos de estudo, durante o planejamento de aulas, os professores do curso pediam a reflexão e avaliação de cada conteúdo que seria

³¹ George e Beatrice Bemis, pais de uma menina com Síndrome de Down, haviam participado da fundação de mais de 250 Associações de Crianças Retardadas nos Estados Unidos (NARC), e por isso, juntamente com Helena Antipoff e colaboradores além de participarem da fundação da 1ª APAE, incentivaram o movimento em favor da criança com deficiência mental proferindo palestras em vários locais do Brasil, principalmente na Fazenda do Rosário e Sociedade Pestalozzi do Brasil. Essas informações também foram noticiadas e obtidas através de reportagens de Edições digitalizadas do Jornal Correio da Manhã (1954-1974) na hemeroteca digital brasileira da Biblioteca Nacional do Brasil.

ministrado ao aluno retardado. Eles riscavam de vermelho, sem piedade, qualquer coisa nesses planejamentos, que não fossem ao encontro de alguns de seus critérios, os quais eram:

- 1 Em que isto contribui para auxiliar uma criança a viver mais facilmente com sua família?
- 2 Em que isto contribui para tornar a criança mais capaz de se dar bem com outras pessoas?
- 3 Em que isto contribui para facilitar uma criança ser melhor aceita na sua comunidade?
- 4 Em que isto contribui para ajudar a criança a desenvolver bons hábitos de trabalho e destreza? (BEMIS, B. 1955)

Ela enfatizou que, naturalmente, em toda educação, um professor deveria conhecer as peculiaridades de cada criança e tentar desenvolver sua autonomia, independência e suas potencialidades.

Quando o ensino é direcionado à melhoria do ajustamento de uma criança retardada, à sua família, comunidade e cultura, isso quer dizer que o percurso de sua aprendizagem deve ser diferente do que é oferecido a uma criança normal ou uma criança que seja da mesma família, comunidade ou cultura.

Beatrice relatou um caso de um menino cujo QI era 50, ou seja, tinha retardo mental. Apresentava dificuldade na linguagem e falta de coordenação motora; tinha pouca experiência fora de lar; sofria rejeição pelo pai e era aceito pela mãe. A palestrante levantou o seguinte questionamento:

- Quais os elementos básicos que precisavam ser considerados no planejamento de seu ensino?
1. Para independência pessoal – necessita ele aprender a abotoar a roupa? Dar laço no sapato? Comer sem derramar a comida? Se for esse o caso, essas coisas devem ser incluídas em seu programa.
 2. Para a vida familiar – saberá ele até aonde ir para receber atenção agradável de adultos como seu pai? Saberá ele como receber visitas em sua casa? Terá ele responsabilidades ou pequenas tarefas em casa, que o façam sentir-se parte integrante da família? Se a resposta é NÃO, torna-se responsabilidade da escola ajuda-lo?
 3. Atitudes sociais – esperar sua vez, guardar seus objetos, mil pequenas coisas que a professora poderá lembrar durante a rotina cotidiana.
 4. Leitura, escrita e aritmética – o que podemos ensinar-lhe a respeito. Talvez para ele a leitura consista apenas em aprender algumas palavras que lhe garantam a segurança, tais como: PARE E SIGA, VENENO, PERIGO, etc. Sua escrita pode incluir apenas seu próprio nome e endereço e talvez algumas palavras simples. Sua aritmética talvez não chegue a símbolos, mas apenas ao conhecimento e manuseio do dinheiro de seu país, para suas pequenas despesas. Ele deverá estudar o dinheiro verdadeiro, numa situação real na classe. (BEMIS, B. 1955)

Segundo Beatrice, muitas crianças retardadas, mesmo de lares de boa situação financeira, sentiam falta de experiências comuns, tão naturais às demais, as quais deveriam também ser proporcionadas pela escola. Portanto a criança citada no exemplo necessitaria de correção de linguagem e fisioterapia, incluídas no seu ensino. Assim, o seu programa educativo deveria ser planejado para que ele encontrasse sucesso em cada atividade que obtivesse aprendizagem por mais simples que fosse.

Em vez de falar acerca de técnicas ou métodos específicos usados nos Estados Unidos, ela partilhou sua experiência na educação de pessoas especiais e enfatizou o trabalho da Sociedade Pestalozzi do Brasil. Ela não só destacou as dificuldades e limitações das pessoas retardadas, mas também levou-nos a refletir sobre as estratégias que poderíamos recorrer para que o processo ensino e aprendizagem ocorram de forma significativa.

6.2 - Crianças Mongolóides ³²

Beatrice Bemis realizou essa palestra no Instituto de Pesquisas Educacionais³³ em 28 de abril de 1955.

Relatou sobre o choque inicial que os pais sentiam ao descobrir que o filho tinha a idiotia mongolóide, o que consistia em orgulho ferido e autopiedade. Uma grande característica do mongolóide era a capacidade de dar e receber afeição e amor e, mais do que qualquer outra criança, necessitavam de demonstração de carinho, paciência e amor, além de um ambiente calmo e de aceitação; caso contrário, definhariam facilmente e sofreriam, numa atmosfera tensa de rejeição. Comumente, tinham muito boa memória. Uma vez aprendida, uma coisa jamais era esquecida como também alguém, uma vez amado, teria seu lugar marcado em seus corações.

³²Beatrice Bemis utilizou esse termo à época para contextualizar sobre as pessoas com Síndrome de Down. O termo mongolismo ou idiotia mongolóide foi usado pela primeira vez por Langdon Down em 1866. Ao reconhecer nas crianças afetadas uma aparência oriental, especificamente da raça mongólica, Down criou o termo mongolismo e chamou a condição de idiotia mongolóide. (PUESCHEL, 2005, p.48)

³³O centro de pesquisas educacionais do INEP deu início às suas atividades em 1955 na cidade do Rio de Janeiro – capital federal à época – os CRPEs começaram a organiza-se a partir de 1956, em São Paulo, Belo Horizonte, Salvador, Recife e Porto Alegre. Por meio desses centros de pesquisa, pretendia-se colocar em prática, em âmbito nacional, uma ideia que já havia sido experimentada por Anísio Teixeira em sua gestão na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal no início dos anos de 1930 – quando o Instituto de Pesquisas Educacionais foi colocado em funcionamento –, e que alcançou maior repercussão em sua segunda gestão na pasta de Educação e Saúde da Bahia, entre 1947 e 1951 – quando foi instituído o Programa de Pesquisas Sociais do Estado da Bahia. (FERREIRA, 2008, p.282)

Eles tinham um desejo inato de agradar a todos os que lhes eram queridos. As pessoas de seu convívio deveriam ensinar-lhes disciplina, no sentido comum de recompensa e castigo, já que as regras eram-lhes pouco compreendidas; percebiam o prazer e o desprazer daqueles que os cercavam e, em geral, aprendiam com facilidade boas maneiras e hábitos aceitáveis. Muitas vezes, eram ótimos em mímica e aprendiam muito mais depressa pela imitação e demonstração. Tendiam a ser muito ativas, quando bem dispostas e com saúde. Porém, em relação a esta, necessitavam de cuidados específicos.

O problema mais preocupante talvez fosse linguagem, pois suas línguas grossas, assim como a má dentição, dificulta-lhes o falar agradável e claro. É-lhes necessário muito treino. É um trabalho moroso e tem suas técnicas especiais, e muitas delas são fáceis de ser aprendidas pelos próprios pais e familiares.

Podemos dizer uma coisa: vocês podem esperar muito mais deles do que o que lhes foi dito pelos médicos ou pessoas que não os tem em suas famílias. Muitas pessoas que estudaram os mongoloides, antigamente, dava maior realce ao que eles não podiam fazer, e não ao que podiam. Conhecemos um menino mongoloide de 11 anos que, quando deixamos a América, estava lendo, sim LENDO, livros do nível de 10 anos. Outro, de 16 anos, que fazia as compras diariamente para a sua mãe, andando sozinho de bicicleta numa cidade do tamanho de Belo Horizonte. No Rio, vi uma menina que toca piano, fala muito bem o português e algumas palavras de inglês e francês. Outros aprenderam a jogar baseball. Estes nós vimos. Conhecemos outro rapaz mongoloide, de 22 anos, que ajuda sua mãe a manter uma casa de convalescentes, e outro da mesma idade, cuja mãe é professora pública de música, para quem ele copia músicas corretamente e faz stencils das canções usadas com os alunos. Toca cinco instrumentos suficientemente bem para ajudá-la no ensino individual dos alunos aos quais ela não pode pessoalmente assistir ao mesmo tempo. Faremos uma ligeira advertência: esses são casos raros, e extraordinariamente bem aceitos pelas famílias. Eles não aprenderam essas coisas porque tenham sido forçados, ou ensinados em demasia, ou porque houvesse sido aplicada qualquer pressão, mas aprenderam porque lhes foram dadas oportunidades de aprender, tendo sido submetidos a experiências de aprendizagem. (BEMIS, B. 1955)

No que concerne às relações familiares, devia haver muita compreensão por parte dos outros filhos; os pais não deviam esconder o seu filho mongoloide, nem se envergonhar deles, pois todos ganhariam mais do que perderiam em amar, compreender e desenvolver seu filho diferente. Ele não deveria ser diminuído nem obscurecido diante das outras pessoas.

6.3 – Educação dos Excepcionais

Palestra proferida por Helena Antipoff, por ocasião da semana da criança retardada, no Rio de Janeiro, em agosto de 1960, publicado na Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff, volume III, Educação do Excepcional, p.209-211:

Helena Antipoff ressaltou que, ao inteirar-se da existência de uma deficiência no filho, a preocupação dos pais com o seu presente e futuro aumenta consideravelmente, e isso acompanhará a família por toda a vida. Em seus contatos com os pais dessas crianças, dava-lhe a impressão de que, embora preocupados, eles conservavam toda a sua ternura e amor, pois grande parte das crianças possuíam o “dom da simpatia” ao qual se referia Charlotte Buhler, psicóloga austríaca, como traço natural da personalidade. Embora alguns professores sentissem alguma idiosincrasia para classes especiais, geralmente os educadores gostavam dos alunos excepcionais.

Ela sentia-se bem em companhia deles, já que, a despeito de suas deficiências e distúrbios diversos, muitas vezes revelavam aptidões especiais consideráveis, como uma inteligência intuitiva, que alunos comuns não possuíam; uma sensibilidade para compreender os outros e para ajudá-los, além de uma grande inclinação para as artes. Seu fino senso de humor em suas narrações era capaz de manter a atenção de um público bem interessado.

Frisou que os docentes tinham que ser capazes de considerar novas possibilidades de ação para trabalhar com o excepcional, explorar diferentes formas de desenvolver sua prática em sala de aula, o que implicaria a reconstrução permanente das situações didáticas e dos conteúdos curriculares. Estimulava-os à inovação, para que seus alunos excepcionais aprendessem e se formassem como cidadãos com os mesmos direitos que todos na sociedade, principalmente, a educação. Destacou o respeito às diferenças, ou mais que isso, a valorização da diversidade advinda das diferenças na sala de aula, as quais só os autênticos educadores sabiam bem explorar. É um dom especial, não resta dúvida, mas robustecido pelo estudo, análise, experimentação constante, e faz a educação ser algo mais consciente e racional do que parece.

Salientou, ainda, que o uso de processos de ensino e técnicas educativas daria ênfase ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e poderia também, propiciar à criança e ao adolescente excepcional, experiências que valorizassem diferentes maneiras na aquisição de conhecimentos sociais e acadêmicos. O aprendizado do excepcional

dependia de uma intervenção pedagógica que respeitasse o seu perfil.

A criação de métodos e processos para retardados, surdos-mudos e desajustados, segundo ela, dotou grandes massas de alunos comuns, os ditos normais, nos jardins de infância, nas escolas primárias, nos ginásios e clubes juvenis, de benefícios incalculáveis, pois devido aos diferentes que apareceram, nos jardins de infância, o mobiliário e equipamento adequado, o material de educação sensorial e o de aritmética Montessori, hoje se estendendo para o curso primário e secundário.

Também considerava importante o estágio curricular supervisionado, pois os futuros educadores, principalmente aqueles que se dedicariam a instituições especiais iriam educar, estudar problemas, processos educativos e particularmente, formar educadores.

6.4 – O Papel das Associações de Pais Num Programa Geral de Assistência às Crianças Excepcionais

Palestra proferida por George W. Bemis, Presidente Fundador do Califórnia Council for retarded children, no III mutirão comemorativo do 20º aniversário da Fazenda do Rosário. O evento também foi noticiado no jornal Correio da Manhã, que trouxe a informação de que aconteceria uma reunião de pessoas interessadas nos objetivos das Sociedades Pestalozzi e APAE, no estudo, assistência e tratamento dos excepcionais. O estudo aconteceu durante o período de 15 a 24 de julho de 1960 com diversificadas programações. George e Beatrice Bemis fizeram parte desse importante encontro:

O Sr. Bemis lembrou a fundação da 1ª APAE organizada através da união e compromisso de um grupo de pais, amigos, educadores e médicos de crianças excepcionais na concretização de objetivos comuns. Ressaltou a relação entre a Sociedade Pestalozzi do Brasil e a APAE:

Permiti dizer-vos, neste momento, que minha senhora e eu sentimo-nos desvanecidos por participar desta organização. Nossa filha Carolina foi aluna da excelente Sociedade Pestalozzi do Brasil e agora frequenta o magnífico Instituto Santa Lucia³⁴, na Gávea. Se fosse possível, estaria aqui conosco, para expressar sua admiração a todas as pessoas que incansavelmente trabalharam para ampliar a assistência a um número cada vez maior de crianças excepcionais. (GEORGE, B. 1960)

Provavelmente, essa palestra objetivava alertar aos dirigentes das Instituições que estavam ali presentes sobre a necessidade de se estabelecerem princípios pelos quais deveria ser fixada uma política a ser seguida como: o programa, a filosofia, missão e atribuições da equipe responsável.

Segundo ele, a Associação mantinha programas especiais de educação e treinamento para retardados mentais, portadores de deficiências físicas, cegos, surdos e vítimas de distúrbios emocionais – os quais eram amparados administrativamente sob a jurisdição de um simples departamento ou divisão. O estatuto legal fora elaborado tendo em vista a representação na comissão dos membros das duas organizações pioneiras que trabalhavam em íntima ligação: Sociedade Pestalozzi e APAE.

A APAE deveria ser constituída pela maioria de pais de excepcionais e por todas as pessoas que trabalhavam em prol do seu progresso, e na direção executiva, os pais deveriam estar mais bem representados, e constituir maioria na Diretoria e Conselho.

Dentre os princípios básicos estabelecidos, a Associação deveria ser entidade privada sem fins lucrativos e integrada na comunidade, da qual receberia o maior apoio possível. Seria necessária uma ampla campanha de divulgação para que a população local pudesse conhecê-la, bem como os seus objetivos; deveria contar com a colaboração ativa de médicos, educadores, especialistas; executar um programa de tratamento, educação e, se fosse possível, criar as suas próprias escolas ou oficinas pedagógicas.

Cabia à Associação a responsabilidade intransferível do planejamento e provimento de cuidados e proteção aos excepcionais, durante toda sua vida, no tocante ao desenvolvimento do caráter, proteção legal e fiscalizadora e outros aspectos

³⁴ Instituto Santa Lucia oferecia ensino para crianças com dificuldades na aprendizagem. Sob o regime de internato e semi-internato de ambos os sexos, ensino especializado para crianças-problemas, deficientes mentais, desajustados nas escolas comuns, portadores de lesões cerebrais. A Diretora-técnica era Esmeralda C. Oliveira, especializada nos Estados Unidos. A Instituição funcionava na Rua Marques de São Vicente, 316. Gávea. A Prof^a Esmeralda também fazia parte do Conselho Consultivo da Sociedade Pestalozzi do Brasil. (JORNAL CORREIO DA MANHÃ, 1954, p.6)

principalmente morais. Era responsável, ainda, por preparar a comunidade para a aceitação social da criança excepcional sob qualquer aspecto, tanto dentro quanto fora do círculo familiar, e prestar contas aos seus membros das atividades e progressos nesse terreno – e de modo ainda mais completo e regular do que ao público em geral.

O estímulo e patrocínio de pesquisas médicas, educacionais e sociais deveriam ser incentivados, em todos os setores de anormalidades físicas ou mentais, e deveria ser responsável pela disseminação dos seus resultados.

Como responsabilidade específica, desempenharia um papel missionário, pois ajudaria a criar outras associações de pais por todo o país, sempre que fosse necessário; estariam interligadas, formando uma forte associação nacional.

7 – A Associação Barbacenense de Assistência aos Excepcionais³⁵: histórico e organização

A fundação da Associação Barbacenense de Assistência aos Excepcionais – ABAE ocorreu no dia 31 de maio de 1962, por um grupo de pais de crianças com Síndrome de Down (Lea Paolucci Cascapera, Túlio Octavio de Araújo Lima e Ítalo Sogno).

A Associação foi registrada no Ministério da Saúde – Departamento da Criança – sob o nº 2806, em 22 de agosto de 1962, e no Conselho Nacional de Serviço Social sob o nº 66.641/1965.

Os estatutos (1962 – 1966 - 1971) da instituição seguiam as mesmas finalidades e objetivos da 1ª APAE. Do mesmo modo, constava também o termo “Excepcional”, explicitado tal qual Helena Antipoff o designava na década de 1930.

A 1ª reunião de Diretoria foi realizada no dia 31 de maio de 1962, na sede social à Praça Alvares Cabral, s/nº. A sessão foi dirigida pelo Presidente eleito, Sr. Ítalo Sogno, que iniciou a assembleia ressaltando a necessidade de analisar, discutir e aprovar os Estatutos, conforme fora publicado nos jornais “Correio da Serra” e “Correio Mineiro” nos dias 23 e 30 de abril.

Os primeiros estatutos da ABAE (1962-1966) foram registrados no cartório de Pessoas Jurídicas sob nº 186 – Livro A, no dia 1º de maio de 1966. No mesmo ano, ela foi registrada na Federação Nacional das APAEs sob o nº 036-E-66, tornando-se entidade congênere às APAEs. Os Estatutos englobavam o texto, ora transcrito em sua forma original, do artigo 1º ao artigo 31(anexo 2).

Em 1969 houve nova eleição de diretoria e o Sr Márcio Sollero assumiu a presidência da ABAE durante o período de 1969-1976. A Associação, já instalada na sede própria³⁶: Rua Treze de Maio nº320 registrou seu terceiro Estatuto alterando apenas o nome do Presidente.

Para atingir as finalidades previstas no Estatuto, a ABAE mantinha os

³⁵ A partir desse capítulo a instituição será descrita como Associação Barbacenense de Assistência aos Excepcionais – ABAE em vez de Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE de Barbacena. Foi em 28 de setembro de 1999 que sua Razão Social mudou de Associação Barbacenense de Assistência aos Excepcionais – ABAE para Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – Barbacena - APAE.

³⁶ No dia 6 de Janeiro de 1967 a ABAE recebeu do Governador do Estado de Minas Gerais Israel Pinheiro através da lei nº4.369, uma área de terreno para construção de prédio destinado ao funcionamento da instituição.

seguintes órgãos:

1. Órgãos de Deliberação e Direção: Assembleia Geral e Diretoria.
2. Órgãos de consulta: Conselho técnico consultivo.
3. Órgãos de Execução e Supervisão: Diretoria Executiva, Serviços e órgãos especializados, grupo de planejamento, controle e assistência.
4. Órgão de Colaboração: círculo de pais, mestres e amigos.

A Assembleia Geral e a Diretoria tinham a responsabilidade direta e indireta da administração dos serviços, órgãos, administração do pessoal, bem como tudo que se referia ao funcionamento da Associação e seus setores.

Já o Conselho Técnico Consultivo era constituído por cinco membros, indicados pela Diretoria da ABAE, dentre pessoas de notório saber e comprovada experiência técnica e científica em matéria de educação.

Eram considerados serviços especializados os órgãos com fins específicos que realizavam atividades de natureza científica ou social, visando à melhoria do trabalho com o excepcional, dentre os quais se destacavam: Serviços Médicos, Serviço Psicopedagógico, Serviço Social, e Serviço de Relações Públicas.

A Instituição também mantinha, em convênio com o Governo do Estado de Minas Gerais, os seguintes estabelecimentos destinados à educação, recuperação ou adaptação à aprendizagem do excepcional: Instituto da Criança Excepcional Maria do Rosário (1965); Escola Primária Junto ao Centro de Recuperação Neurológica da ABAE (1970); Centro de Aprendizagem Ocupacional (oficinas pedagógicas).

A Instituição apresentava, anualmente, relatório de suas atividades, nos quais detalhava a prestação de serviços de todos os setores.

Os serviços especializados desenvolviam programas e atividades atinentes a cada uma de suas especialidades, com vistas ao desenvolvimento do excepcional.

Pertenciam ao serviço médico, especialistas colocados à disposição da entidade por órgãos públicos ou privados, e ainda outros médicos sob a forma de prestação de serviços, cujas atribuições eram a avaliação dos casos encaminhados pela secretaria; indicação dos exames exigidos; classificação e encaminhamento das pessoas atendidas aos diversos setores especializados.

O Serviço Psicopedagógico tinha por finalidade prestar assistência aos educandos e orientação aos pais e professores dos estabelecimentos de ensino mantidos pela ABAE. Suas atribuições eram assim discriminadas: aplicação de testes especializados para fins de diagnóstico e avaliação; orientação de casos juntamente com

a escola e família; acompanhamento de casos para fins de pesquisa científica.

O Serviço Social tinha por finalidade averiguar a situação socioeconômica e familiar do excepcional, para a sua melhor inserção nas atividades a serem desenvolvidas; orientar a família acerca dos recursos disponíveis para melhoria de sua condição de vida; levantar recursos financeiros em prol da associação.

O Serviço de Relações Públicas encarregava-se da divulgação do trabalho da ABAE, através do rádio, imprensa escrita e campanhas; organizava e editava publicações do interesse da Instituição; promovia palestras, cursos e conferências.

7.1 – Organização dos Setores: principais atividades

A ABAE funcionava em regime de semi-internato; desenvolvia um intenso programa, procurando atender ao maior número de excepcionais, dando-lhes uma assistência específica em todos os setores especializados.

O trabalho era dinâmico e exigia uma equipe de médicos, técnicos e professores especializados, que visavam ao desenvolvimento das potencialidades dos excepcionais, na perspectiva de uma vida ativa e independente.

Através do Termo de Convênio, a instituição apresentava, anualmente, relatórios à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, em que constavam o quadro de pessoal, o plano geral das atividades executadas e o balanço geral.

Além disso, os relatórios da ABAE, durante o exercício de 1965 a 1976, descreviam a organização e finalidade dos setores dentre as quais destacam-se:

Parte I

- 1) *Período*
- 2) *Nome da Obra*
- 3) *Endereço*
- 4) *Total de menores matriculados*
- 5) *Data de início do convênio*

Parte II

- 1) *Instalações*
- 2) *Máquinas e equipamentos*

3) *Móveis e utensílios*

4) *Admissão e readmissão de funcionários*

4.1) *Demissão*

4.2) *Afastamento/licença médica*

4.3) *Falecimento*

4.4) *Professora substituta*

5) *Crianças novas – frequentes – abandono*

Parte III

1) *Equipe de trabalho*

Parte IV

1) *Comentário geral sobre a Associação*

2) *Entrosamento dos diversos setores*

Parte V

Apresentação dos setores, atividades desenvolvidas, resultados alcançados e programação para o próximo ano.

1) *Setor Médico*

2) *Setor de Logopedia*

3) *Setor de Terapia Ocupacional*

4) *Setor de Serviço Social*

5) *Setor de Ortóptica*

6) *Setor Odontológico*

7) *Setor de Fisioterapia*

8) *Setor Psicopedagógico*

9) *Setor de Oficinas Pedagógicas*

10) *Setor de Recreação e Educação Física*

11) *Setor de Escolaridade*

Naquele período, foi atendido um total de 1250 crianças. A equipe especializada era formada por um Pediatra, dois Neurologistas, um Psiquiatra, quatro Psicólogas, duas Psicotécnicas, uma Orientadora Educacional, uma Técnica em Ortóptica, um auxiliar de Fisioterapia, uma técnica em surdos-mudos; quatro técnicas em Organização Neurológica, 17 Professoras Especializadas, três Orientadoras Educacionais, uma Orientadora Pedagógica, uma Logopedista, um Professor de Educação Física /Recreação, uma Terapeuta Ocupacional, dois Fisioterapeutas, uma

Secretária, um Chefe de Escritório, um Odontólogo, uma Operadora, uma Recepcionista, uma Contadora.

O Setor médico fazia atendimento clínico e avaliação médica. Cabia ao psiquiatra orientar a equipe especializada sobre as medidas terapêuticas. Já o pediatra realizava a anamnese e prescrevia exames quando necessário.

Havia reunião mensal com a equipe multiprofissional para que fossem decididos os atendimentos necessários a cada usuário que ali eram recepcionados.

O Setor de Logopedia cuidava da reeducação das pessoas com dificuldades na palavra escrita e falada, além de problemas psicomotores e emocionais.

A reabilitação nas áreas físicas e psicossociais cabia ao Setor de Terapia Ocupacional.

O Setor Psicopedagógico era constituído por psicólogo e orientador educacional, que faziam a avaliação e seleção dos alunos para os diversos atendimentos. Realizavam orientação vocacional de alunos do Instituto da Criança Excepcional Maria do Rosário e os encaminhava para as oficinas pedagógicas. Tinham, também, a responsabilidade por outros serviços como o Estudo de Caso (entrada e saída dos usuários), a entrevista, a orientação e apoio à família. Cabia-lhes, ainda, a aplicação de testes para a determinação da Idade Mental e do Quociente Intelectual (Colúmbia e Raven), como outros de personalidade (Rorschach), além do preparo e orientação psicológica do pessoal que trabalhava na instituição, e a observação direta e acompanhamento do aluno.

O Setor de Serviço Social procurava ajustar o excepcional ao seu meio ambiente, ou seja, à família e à comunidade. Utilizava questionário com os responsáveis dos excepcionais para levantar dados sobre o desenvolvimento, familiar e socioeconômico; reunia-se mensalmente com equipe multiprofissional para discussão e Estudo de Caso.

A preservação dos dentes para a conservação da saúde, além do tratamento dentário, ficava a cargo, obviamente, do Setor Odontológico.

Cabia ao Setor de Fisioterapia prestar atendimento individual ou em grupo, com o objetivo de estabelecer a função orgânica muscular e articular, para amenizar ou desaparecer os sintomas de dor; corrigir ou reduzir deformidades, restabelecer uma ou mais unidades motoras e, por fim, proporcionar a melhoria física do usuário.

O Setor de Oficinas Pedagógicas era destinado a adolescentes e adultos excepcionais e utilizava o trabalho manual como meio de educação e reabilitação

associado a outras formas de atividades, como música e esportes. Havia participação dos alunos nas comemorações durante a semana da pátria; em auditórios, especificamente nas comemorações das principais datas comemorativas; passeios e excursões.

Os alunos, também, confeccionavam encadernações, arte e objetos artesanais com a utilização de cerâmica, madeira, fios, tecidos e couro; recebiam encomendas e também vendiam em feirinha no Centro da cidade de Barbacena.

O Setor de Educação Física e/ou Recreação oportunizava às crianças e adolescentes uma grande variedade de atividades físicas e lúdicas. As atividades iniciais tinham por finalidade a verificação de habilidades e inabilidades que as crianças possuíam para obterem uma programação específica em termos terapêuticos e educacionais.

A Educação Física viabilizava o desenvolvimento físico e orgânico, e dos sistemas respiratório e circulatório, além do esquema corporal; já a Recreação era bastante diversificada: às vezes com atividades livres e/ou direcionadas; brinquedos e brincadeiras; atividades de parque (gangorra, balanço, carrossel) e passeios especiais. Eram promovidos exercícios para o desenvolvimento físico e orgânico e jogos individuais e grupais como o ping-pong, pular corda, voleibol e futebol; competição com o salto de distância e de altura. A música também era utilizada como atividade recreativa; usavam instrumentos de bandinha e cantavam com acompanhamento de violão e dança.

Já o Setor de escolaridade era organizado de formas distintas³⁷:

Em 1963, no município de Barbacena, havia duas classes de Ensino Emendativo anexas ao Grupo Escolar Padre Sinfrônio de Castro que, posteriormente, foram transformadas em unidade escolar autônoma com a denominação de Instituto da Criança Excepcional Maria do Rosário, sob o Decreto nº 8751 de 27 de setembro de 1965. No registro de matrículas, em 1966, constava que o Instituto tinha 35 alunos,

³⁷ A ABAE era entidade particular de fins filantrópicos e funcionava sob a forma de sociedade civil de caráter público, enquanto o Instituto da Criança Excepcional Maria do Rosário era Estadual, porém sob a responsabilidade da primeira. Paralelo ao setor educacional, a partir de 1976, a Instituição trabalhou sob a filosofia de tratamento de organização neurológica seguindo as orientações do método Doman-Delacato (cujo nome é devido a seus dois principais teóricos, Glenn Doman e Carl Delacato), que foi elaborado no decorrer dos anos 50 e 60, nos Estados Unidos, pela equipe do *Institute for the Achievement of Human Potential* (Instituto para o Desenvolvimento do Potencial Humano), localizado na Filadélfia. No Brasil, o Instituto atua por meio do Centro de Reabilitação Nossa Senhora da Glória, no Rio de Janeiro, fundado em 1959. Informações sobre o método: (WACHELKE; NATIVIDADE; FAGGIANI. Contribuições e Limitações do Método Doman-Delacato no Contexto da Educação Especial, Marília, v.10, n3, p. 309-320, 2004. Acesso em: 12 nov. 2012.)

entre 3 e 21 anos de idade, os quais estavam distribuídos em 5 classes, regidas por 5 professoras (Lea Araujo Belo, Stella Maris de Lima, Lenira Resende Silva, Dalva Combini e Maria Auxiliadora Penna Esteves) e a Coordenadora Maria Marta Miranda.

O Instituto era mantido pela ABAE em Convênio com o Governo do Estado de Minas Gerais, o qual foi celebrado em 20 de janeiro de 1966 entre o Secretário de Educação, Bonifácio José Tamm de Andrada, e os representantes da ABAE de Barbacena, Ítalo Sogno e Léa Paulucci Cascapera. Sua finalidade era a manutenção ao amparo e recuperação de excepcionais, e ainda, o preparo de pessoal para esse serviço.

Cabia à Associação manter classes especiais, oficinas pedagógicas e demais serviços necessários ao diagnóstico; terapia, educação de crianças e adolescentes excepcionais que seriam recebidos em regime de semi-internato; assegurar assistência médica, dentária, psicopedagógica, social, além de oferecer alimentação, vestuário e demais necessidades de seus educandos; receber professores estagiários que tivessem interesse em Educação Emendativa, e fossem indicados pela Secretaria da Educação; indicar à Secretaria de Educação os funcionários técnicos e administrativos necessários ao seu quadro de pessoal e dispensá-los, quando da sua conveniência e mediante comunicação prévia aos órgãos superiores; supervisionar, dirigir e orientar as atividades de todo o pessoal designando-lhes as funções de acordo com as necessidades do seu bom funcionamento; apresentar, anualmente, à Secretaria de Educação, relatório circunstanciado de suas atividades; facilitar meios à Secretaria de Educação para inspecionar, sempre que necessário, as suas próprias atividades, especificamente no que se referia ao trabalho do pessoal.

Em contrapartida, cumpria à Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais colocar a disposição da ABAE: professores para a regência de classes de educação emendativa, de canto orfeônico, educação física, trabalhos manuais e, mediante entendimentos com a Secretaria da Saúde e Assistência Social, médicos, dentistas, psicólogos, enfermeiras, fonoatras e assistentes sociais; pessoal para o exercício das atividades relacionadas com o acompanhamento das crianças e adolescentes, para a cozinha, almoxarifado, lavanderia; por fim, remunerar todos esses profissionais.

7.2 – Programa de Atividades Educativas da Associação Barbacenense de Assistência aos Excepcionais

Como já foi mencionado, o Instituto da Criança Excepcional Maria do Rosário possuía cinco classes especiais³⁸; as cinco professoras e a coordenadora participaram de cursos intensivos de férias de Educação Emendativa realizado na Fazenda do Rosário sob a orientação de Helena Antipoff.

Figura – 3 Certificado de Curso de Férias de Ensino Emendativo



Fonte: Arquivo da Família

³⁸ Alvim (1958, p.103-104) ressaltou que Helena Antipoff em 1951, realizou o 1º seminário no Rio de Janeiro visando ao estudo do excepcional no Brasil. Discorreu dentre outros assuntos, sobre os tipos de estabelecimentos existentes no Brasil para o tratamento médico-pedagógico da infância excepcional. Recomendou três tipos de instituições: Classes anexas aos Grupos Escolares; escolas especiais e Institutos Especializados.

primeiros jogos de educação sensorial, tais como: separar objetos diversos na forma e na qualidade e lotos de formas e encaixes. Por meio de lições de coisas simples e de pequenos centros de interesse (animal, planta, histórias com gravuras) a criança ia adquirindo hábitos de observação e desenvolvendo a linguagem.

Nas classes para surdos-mudos, eram trabalhados o aperfeiçoamento dos sentidos da visão e tato; meios de comunicação como o alfabeto digital e leitura labial; aptidões artísticas; habilidades motoras e alguns exercícios de ortopedia mental; formação de hábitos, atividades recreativas e atividades expressivas.

Já nas duas classes para deficientes mentais escolarizáveis do Instituto da Criança Excepcional Maria do Rosário, as professoras baseavam sua proposta de trabalho pedagógico numa publicação intitulada “Roteiro e Sugestões para Professoras de Crianças Mentalmente Retardadas Educáveis” do Departamento de Educação Primária: seção de ensino especial do Estado da Guanabara, 1965. Os capítulos dessa publicação, além de especificar sobre as crianças mentalmente retardadas educáveis, apresentavam os seguintes conteúdos curriculares: aritmética, linguagem, estudos sociais, ciências, arte e música. Apresentava, ainda, tópicos sobre a educação do sentido visual, observação, memória visual, desenho e linguagem, educação do sentido auditivo e tátil, inspirado na obra de Alice Descoedres “A Educação das Crianças Retardadas: seus princípios, seus métodos”.

Por último, da obra intitulada, “Ortopedia Mental nas Classes Especiais” de autoria de Helena Antipoff e Naytres de Resende (1934); a publicação sugeria para o professor de classes especiais, trabalhar o programa das funções mentais e das modalidades intelectivas, segundo as quais eram categorizados exercícios de ginástica psicológica tais quais: o inventário das funções mentais e das faculdades, através de alguns exercícios de ortopedia mental.

O programa de aritmética tinha duas fases interligadas: a matemática e a matemática social. A primeira começava com o sistema de numeração e as operações. A social, com a aplicação daquilo que foi aprendido, em situações da vida diária. As duas fases só deviam ser apresentadas a criança retardada caso ela estivesse preparada para este trabalho. Contudo, por causa de sua habilidade limitada para associar ideias e experiências, somente coisas elementares deviam ser desenvolvidas na primeira – dava-se ênfase ao aspecto social do programa. Este tinha três campos a saber:

- aulas espontâneas
- aulas planejadas

- aulas relacionadas com a unidade de trabalho

O objetivo das aulas espontâneas era facilitar o aprendizado da aritmética por meio de experiências que se apresentavam na vida de uma criança. Paralelamente, acontecia a aula planejada, e a aritmética correlacionada com outras unidades de trabalho. O programa de aritmética consistia na discriminação de formas; contagem; conceito de número; dinheiro; vocabulário; medidas; combinações de números.

O quadro 1 apresenta o conteúdo programático da matéria de aritmética e a progressão de níveis:

Quadro – 1 Aritmética

(continua)

Assunto	Nível 2	Nível 3 e 4	Nível 5 e 6
Discriminação de formas	Exercícios concretos das figuras geométricas: Esfera	Exercícios concretos das figuras geométricas: Cubo	Exercícios concretos das figuras geométricas: Cilindro e cone
Contagem	Cardinais – 1 até 10	Cardinais – 10 até 100	Cardinais acima de 100
Conceito de número	Símbolos – 1 até 10 Séries – 1 até 10	Símbolos – 10 até 100 Séries – 10 até 100 De 2 em 2 até 100 De 5 em 5 até 100 De 10 em 10 até 100 Ordinais até 7° Noção de dúzia Noção de centena	Símbolos de 100 em diante Séries de 100 em diante De 3 em 3 até 100 Ordinais de 8° em diante
Dinheiro	Reconhecimento de notas	Reconhecimento de moedas	Reconhecimento de qualquer dinheiro
Combinação de números	Adição com total até 10	Adição com total até 50	Adição com total de 50 em diante
Vocabulário	Soma Símbolos + = Noção de: Mais/menos Grande/pequeno Comprido/curto Muito/pouco Pesado/leve Alto/baixo Em cima/em baixo Primeiro/último/Perto/longe À frente/atrás/Começo/fim À direita/à esquerda Largo/estrito Termos comparativos: Mais/menos Maior/menor	Noção de: Ao lado de No centro Ao redor Primeiro/meio/último Todos/nenhum Diminuir/aumentar	Termos de adição: Parcela e total ou soma
Medidas		Metro	Metro/meio metro/centímetro/litro/meio litro/1/4 de litro/quilo/meio quilo/250gramas
Formas	Curva/Reta	Círculo/Quadrado	Retângulo/Triângulo
Vocabulário	Tempo: Dia/Hoje/De manhã À noite/À tarde/Ontem Amanhã	Tempo: Ano/Mês/Semana Hora certa	Tempo: Meia hora/Quarto de hora Minuto

Quadro – 1 Aritmética

(conclusão)

Assunto	Nível 2	Níveis 3 e 4	Níveis 5 e 6
Vocabulário		Termos para a vida prática: Preço/custo/pagamento/ Comprar/vender/pagar/ Correio/selo/carta	Termos para a vida prática: A crédito/cheque/por hora/por dia/por mês/salário/depósito bancário/liquidação/telegrama
Combinação de números		Multiplicação	Multiplicação Com um ou dois algarismos no multiplicador
Vocabulário		Termos e símbolos da multiplicar (X =) Uma vez Duas vezes/dobro Três vezes/triplo	Termos da multiplicação Fatores Produto
Combinação de números		Divisão	Divisão Com um algarismo no dividendo. Com dois algarismos no dividendo e um algarismo no divisor. Mais de 2 algarismos no dividendo e dois algarismos o divisor.
Vocabulário		Dividir Por dois/metade/1/2 dezena/1/2 dúzia Por três/terça parte Por quatro/quarta parte	Símbolos da divisão: $\div =$
Frações		Fracionar concretamente objetos $1/2 - 1/4 - 1/3$	Adição e subtração de frações simples

Fonte: Roteiro e Sugestões para professoras de crianças mentalmente retardadas educáveis, 1965, p.19-22.

O conteúdo programático Linguagem dava enfoque ao desenvolvimento de habilidades como ouvir, falar, ler e escrever, pois eram capacidades necessárias à comunicação e à aquisição dos conhecimentos.

As orientações didáticas direcionadas ao professor de classes especiais destacavam que a comunicação era aptidão difícil de desenvolver na criança retardada, pois nesta não se desenvolviam espontaneamente, mas sim, com cuidadoso planejamento educativo. Objetivava-se, portanto, desenvolver a comunicação como forma de trocar informações, realizar comentários sobre objetos e acontecimentos, solicitar algo, enfim, para o aluno se fazer entender.

Desenvolver as habilidades para ouvir e falar eram fundamentais para o aprendizado da criança; por isso um treino deveria ser feito com ela, na escola.

Considerava-se que a “arte de ouvir” podia ser desenvolvida por meio de histórias, música, conversação e exercícios específicos. Para tal, o ensinar a ouvir seria planejado mutuamente com exercícios para todos os níveis.

Como a criança retardada apresentava dificuldades na fala, e a palavra desenvolvia-se lentamente, era necessário observar os seguintes passos:

- Dar a criança possibilidades de compreender a linguagem.
- Desenvolver na criança um vocabulário adequado.
- Ajudá-la a se expressar claramente e de maneira lógica

Um vocabulário prático podia ser adquirido pelas unidades de trabalho, excursões, histórias, jogos e música. Oportunidades para praticar a fala poderiam ser aproveitadas nas discussões, dramatizações, histórias, perguntas e respostas.

As orientações didáticas definiam que a aprendizagem da leitura era uma das mais importantes aquisições para qualquer criança, pois era instrumento básico para muitas atividades, tanto da infância quanto da idade adulta. A habilidade para a leitura era a chave do ajustamento social e ocupacional e devia ser considerada técnica mais complexa que a de ter habilidade para reconhecer e enunciar palavras.

A publicação destacava que a criança retardada tinha dificuldades na aquisição da leitura, pois não fazia abstrações, generalizações e nem desenvolvia conceitos. Por isso, um período diário deveria ser estabelecido para a aprendizagem de leitura, o que seria feito em grupos.

Ao selecionar a série de leituras e ao planejar atividades de leitura para as crianças retardadas, a professora deveria se lembrar da discrepância entre a idade cronológica e a idade mental, selecionando material adequado a uma leitura independente. O material preparado por ela deveria ser muito significativo, com o propósito de estimular a repetição, indispensável aos retardados. Essa leitura seria, frequentemente, mais bem aceita pelas crianças do que o pré-livro e os primeiros livros que usam, muitas vezes, palavras subjetivas para a criança.

Outra orientação importante era dada sobre o conceito da prontidão para a leitura no planejamento didático para as classes especiais. Ressaltava-se que ela não envolvia apenas a discriminação visual e auditiva, mas deveria ser considerado cada item do programa. Os métodos usados deveriam explorar o interesse da criança, partindo sempre do concreto para o abstrato. Orientava que não era certo que a criança aprendesse somente a palavra, mecanicamente, e que os níveis de leitura variavam de

aluno para aluno. Este deveria adquirir o conceito de o que o símbolo/palavra representava.

Como consequência, algumas crianças eram capazes de ler textos de todos os níveis, mas, na maioria dos casos, a habilidade para reconhecer palavras era muito maior que a compreensão. O critério lógico para escalonar os níveis da leitura era, naturalmente, a habilidade para compreender aquilo que se lê.

As orientações didáticas para o trabalho com a escrita alertava ao professor de classe especial que ela era um instrumento de comunicação, difícil para a criança retardada, caso esta não tivesse sido bem orientada nos diferentes estágios do desenvolvimento da escrita. Sem coordenação motora e discriminação visual adequada não se poderia conseguir uma boa escrita da criança. A orientação era de que não havia sistemas para ensinar a escrever melhor as crianças retardadas, pois a escrita era um processo psicomotor individual, contudo, pela escrita manuscrita, obtinha-se maior sucesso com essas crianças. Sendo esse um tipo parecido com o de imprensa, era fácil para ler e requeria menos coordenação. Como incentivo, citava-se a necessidade de a criança escrever seu próprio nome, em várias situações.

A mudança para a escrita cursiva só seria feita depois que a criança dominasse a manuscrita. Desse modo ela seria capaz de ler a cursiva em situações funcionais com grande interesse e ter coordenação para executá-las sem traumas emocionais.

No caso de a criança não ser capaz de fazer a escrita cursiva, dar-se-ia somente a manuscrita, exceto seu próprio nome, por questões sociais. A criança da classe especial que soubesse uma ou ambas as formas de escrita deveria ser levada a continuar a que lhe desse maior segurança. Dar-se-ia ênfase, na escrita, à sua legibilidade e correção e não à velocidade.

O vocabulário usado para escrever, falar e ler seria funcional, englobaria todas as palavras que a criança necessitasse para vencer situações da vida diária. A lista desse vocabulário deveria ser feita pela professora e só aumentaria conforme as necessidades surgidas com o desenrolar das unidades de trabalho e as situações vividas diariamente. Conteria palavras básicas usadas por todos e palavras adicionais, selecionadas de acordo com o interesse e capacidade de cada um. A criança iria aprender palavras que tivessem significado real para elas, além de pronunciá-las sem dificuldades. O número delas a ser aprendido de cada vez, seria determinado pelo interesse e capacidade da criança a quem se estava ensinando.

No quadro 2 a programação pedagógica da linguagem está subdividida em leitura, escrita e respectivos níveis.

Quadro - 2 Linguagem

Assunto	Nível 2	Níveis 3 e 4	Níveis 5 e 6
Estágios na leitura	Período Preparatório	Período Preparatório	Período Preparatório
	Socialização (experiência) Observação/Exercícios para saber ouvir/falar/imitar/Divisão em grupos: Para trabalho/jogo	De acordo com as necessidades da criança	De acordo com as necessidades da criança
Prontidão para a leitura	Discriminação auditiva Compreensão auditiva Discriminação visual Articulação/Noção de direita e esquerda/Associações/Sequência de/ideias/Desenvolvimento da palavra/Desenvolvimento da memória/Vocabulário prático	De acordo com as necessidades da criança	De acordo com as necessidades da criança
Leitura Funcional	Nomes Etiquetas com palavras usadas pelas crianças Livros com figuras (palavras escritas)	Leitura Funcional (Semi-independente) Pequenas leituras Dicionário (com figuras)/Pequenas receitas/Bilhetes	Leitura Funcional (independente) Endereços/Receitas Jornais/Cartas/Revistas Catálogos/Livros
Estágios na escrita	Prontidão para a escrita Aprender direções/seguir direções/expressar ideias verbalmente em sequência/coordenação motora/ler escrita manuscrita	Prontidão para a escrita Escrever em manuscrito/interessar-se pela escrita cursiva	Prontidão para a escrita
	Fase mecânica Escrita manuscrita	Fase mecânica Escrita cursiva	Fase mecânica Letra de imprensa
	Escrita funcional Cópia de palavras/de frases curtas/cumprimentos/unir palavras ou ideias/lista de compras/datas/nomes/notícias diárias/convites	Escrita funcional Cópia de sentenças/de endereços/de programas para festas/do jornal de classe/bilhetes/receitas	Escrita funcional Cartões de agradecimento/pedidos/cartas
	Gramática Letras maiúsculas/nomes de pessoas/cidades Nomes próprios/pontuação (ponto final)/plurais simples	Gramática Pontuação (interrogação e exclamação)/nomes comuns/qualidades Ação (presente, passado e futuro) Aumentativo e diminutivos Antônimos	Gramática Pontuação (vírgula e dois pontos) Sinônimos Coletivos Pronomes pessoais

Fonte: Roteiro e Sugestões para professoras de crianças mentalmente retardadas educáveis, 1965, p.25-26

A orientação didática sobre a matéria de Estudos Sociais foi organizada para dar à criança retardada uma melhor compreensão de si mesma e de seu mundo social. Os itens selecionados eram aqueles usados pela criança na sua vida diária e ofereciam desafios com graus diferentes de complexidade para que as crianças pudessem aprender gradativamente. Devido a isso, o programa de estudos sociais deveria considerar a idade cronológica e mental da criança, seus interesses, o ambiente que a cercava, além de suas necessidades futuras. As experiências do cotidiano, os problemas relativos à casa, à vizinhança e ao bairro, à história, ao Governo, ao Estado e à Nação também eram contemplados.

O quadro a seguir apresenta o conteúdo didático de estudos sociais nos diferentes níveis de aprendizagem:

Quadro – 3 Estudos Sociais

(Continua)

Assunto	Nível 2	Níveis 3 e 4	Níveis 5 e 6
A criança	Identificação Nome/idade/características físicas/endereço/telefone	Identificação Escrita do nome/nascimento (dia e mês)/características físicas/endereço/número de telefone/nomes dos pais/nomes dos colegas da sala	Identificação Escrita do nome do todo/cidade do nascimento/data do nascimento/características físicas/peso/medida/sexo/raça/Endereço/telefone/nome dos colegas
	Preferências pessoais de Brinquedos/animais de estimação/jogos/amigos/livros Músicas/alimentos/membros da família/roupas/cores/discos/programas de rádio e TV	Preferências pessoais de Brinquedos/animais de estimação/jogos/amigos/livros Músicas/alimentos/membros da família/roupas/cores/discos/programas de rádio e TV	Preferências pessoais de Brinquedos/animais de estimação/jogos/amigos/livros Músicas/alimentos/membros da família/roupas/cores/discos/Programas de rádio e TV
	Para o lar Como um membro dependente Trabalhos domésticos/recreação/saúde pessoal	Para o lar Como um membro colaborador com a família e seus membros Trabalhos domésticos/recreação/saúde pessoal/rotina diária	Para o lar Como um membro da família que contribui para as relações com outras pessoas e grupos Trabalhos domésticos/recreação/saúde de pessoal/rotina diária/manutenção da casa/manejo da casa

Quadro – 3 Estudos Sociais

(Conclusão)

Assunto	Nível 2	Níveis 3 e 4	Níveis 5 e 6
A criança	Para a escola Em relação: professora/carteira/sala/banheiro/colegas/a diretora/outras professoras/médico escolar/dentista/merendeira/serventes/os direitos da sala/deveres da sala/pontualidade/limpeza/execução dos trabalhos/cordialidade/espírito de colaboração.	Para a escola Em relação: professora/carteira/sala/banheiro/colegas/diretoras/outras professoras/médico escolar/dentista/merendeira/serventes/colegas da outra turma/direitos da sala/deveres da sala/edifício da escola/recreio/os vizinhos da escola.	Para a escola Em relação: professora/carteira/sala/banheiro/colegas/diretoras/outras professoras/médico escolar/dentista/merendeira/serventes/colegas da outra turma/direitos da sala/deveres da sala/edifício da escola/recreio/os vizinhos da escola/atividades extracurriculares/o clube escolar/o trabalho manual
A casa e a família	Identificação com a casa Espécie de casa/cômodos da casa/localização/trabalho/pai/mãe Recreação Passeios/esportes Excursões/festas	Identificação com a casa Espécie de casa/cômodos da casa/localização/trabalho/pai/mãe Recreação Passeios/esportes/excursões/ Festas	Identificação com a casa Tipos de casa/cômodos da casa/localização/trabalho/pai/Mãe/meninas/meninos/relações da família Recreação Passeios/esportes/jogos/excursões/festas/livros/discos/TV/rádio
O bairro	Identificação Localização/o país/cidade	Identificação Localização/o país/cidade	Identificação Localização/o país/cidade
Comunidade	Identificação Localização/endereço Serviços públicos/polícia/correio/bombeiro/médico/lixeiro Serviços particulares Leiteiro/padeiro/ Farmacêutico/ consertador de rádios/o açougueiro/o caixeiro/o motorista	Identificação Localização/endereço Serviços públicos/escola/igreja/polícia/gás e luz/correio/corpo de bombeiros/serviço de saúde/telégrafo/telefone Serviços particulares Leiteria/mercado/farmácia/padaria/açougue/armazém/a loja da fazenda/o banco	Identificação Localização/endereço Serviços públicos/escola/igreja/polícia/gás e luz/correio/corpo de bombeiros/serviço de saúde/telégrafo/telefone Serviços particulares Leiteria/mercado/farmácia/padaria/açougue/armazém/a loja da fazenda/o banco
História	Identificação com datas Dia das Mães Dia dos Pais Dia da Independência Dia da Bandeira Natal Ano Novo	Fins das datas Descobrimto do Brasil Dia das Mães Dia dos Pais Dia da Independência Descobrimto da América Dia da Bandeira Natal Ano Novo	Estudo das datas Dia da Fundação da Cidade Descobrimto do Brasil Dia do Trabalho Dia de Independência Descobrimto da América Dia da Proclamação da República Dia da Bandeira Natal Ano Novo

Fonte: Roteiro e Sugestões para professoras de crianças mentalmente retardadas educáveis, 1965, p.27-32

A disciplina de Ciências tinha por objetivo ajudar a criança retardada a compreender o ambiente em que vivia, tornando-a mais ajustada a ele. O programa incluía apenas os pontos que a professora de classe especial julgasse indispensável à vida da criança. Por isso os itens abordados nos primeiros níveis poderiam constar também nos níveis subsequentes. Por exemplo, ao tratar do corpo humano no nível 2, a criança seria levada apenas à identificação de suas partes; já nos níveis 3 e 4 seria trabalhada novamente a identificação além da função e higiene pessoal.

A professora de Classe Especial deveria ensinar, ainda, o valor dos alimentos para o desenvolvimento do corpo e a saúde. A disciplina abordava também o estudo sobre o tempo, as estações do ano, o desenvolvimento científico moderno, a segurança e o Universo.

O currículo de Ciências deveria, portanto, considerar os mesmos critérios utilizados no programa de Estudos Sociais para atingir a meta do ensino-aprendizagem.

No quadro abaixo o conteúdo didático da matéria de ciências foi estruturado seguindo progressivamente os níveis 2, 3, 4,5 e 6.

Quadro – 4 Ciências

(Continua)

Assunto	Nível 2	Níveis 3 e 4	Níveis 5 e 6
Lição de coisas	Pessoas Identificação de necessidades físicas: Repouso/Alimento/Água/Ar/Abrigo	Pessoas Identificação de necessidades físicas: Repouso/Alimento/Água/Ar/Abrigo	Pessoas Identificação de necessidades físicas: Repouso/Alimento/Água/Ar/Abrigo
Lição de coisas	Outros animais Identificação/Mamíferos/Aves/Peixes/Insetos/Domésticos/Selvagens Características Alimento/Água/Ar Abrigo	Outros animais Identificação/Identificação/Mamíferos/Aves/Peixes/Insetos/Domésticos/Selvagens Características físicas Habitat/Alimento/Água/Ar/ Abri go /Proteção Utilidades Companheirismo/Guarda Trabalho/Alimento/Vestuário	Outros animais Identificação/Identificação/Mamíferos/Aves/Peixes/Insetos/Domésticos/Selvagens Características Habitat/Alimento/Água/Ar Abrigo/Proteção/Reprodução Utilidades Companheirismo/Guarda Trabalho/Alimento/Vestuário
	Plantas Identificação Árvores/Arbustos/Flores/Vegetais/Frutas/Grãos	Plantas Identificação e simples classificação: Árvores/Arbustos Flores/Vegetais/Frutas/Grãos	Plantas Identificação e classificação: Árvores/Arbustos/Flores/Vegetais/Frutas/Grãos

Quadro – 4 Ciências

(Conclusão)

Assunto	Nível 2	Níveis 3 e 4	Níveis 5 e 6
Lição das coisas	Partes das plantas Raiz/caule/folhas/flores/ Frutos Cuidados Terra/água/sol/reprodução/ar	Características Raiz/caule/folhas/flores/ Frutos Cuidados Terra/água/sol/reprodução/ar	Características especiais Raiz/caule/folhas/flores/ Frutos Cuidados Terra/água/sol/reprodução/ar Cultivo
	Utilidades Alimentação/roupas/abrigo/ decoração	Utilidades Alimentação/roupas/abrigo/ Decoração	Utilidades Alimentação/roupas/abrigo/ Decoração
Tempo e Estações	Estações/identificação Primavera Verão Outono Inverno	Estações/características Primavera Verão Outono Inverno	Estações/relação Primavera Verão Outono Inverno

Fonte: Roteiro e Sugestões para professoras de crianças mentalmente retardadas educáveis, 1965, p.33-36.

A orientação didática das matérias de música e expressão artística ressaltava que ambas eram de grande importância na educação das crianças retardadas, tanto como recreação quanto como possibilidade de autoexpressão. Frisava também que o desenvolvimento da habilidade de expressão dos sentimentos e ideias dependia das experiências pessoais da criança, da manipulação do material artístico, do contato com pessoas, lugares e objetos; tudo isso a tornava mais sensível ao seu ambiente, ao seu mundo real e imaginário. Através das frequentes experiências artísticas, como o desenho, a pintura, a modelagem, a criança poderia satisfazer suas necessidades emocionais e motrizes.

A expressão artística permitia à criança cooperar e participar em classe; oferecia-lhe oportunidade de apreciar e elogiar seus trabalhos e os dos colegas. Era muito importante para a criança da classe especial, pois o programa de arte poderia contribuir de forma significativa, principalmente nas percepções, coordenação motora e atenção.

O docente deveria estimular para que a criança criasse livremente e sentisse prazer em realizar experiências com o material artístico. As técnicas deveriam ser introduzidas gradativamente e ensinadas em situações funcionais e eram as seguintes:

Desenhos a lápis, a giz;

Modelagem – argila, massa plástica, cerâmica;

Pintura – a dedo, pincel;

Confecção de: fantoches, máscaras

Tecelagem

Projetos em três dimensões, com a utilização de caixas e pedaços de madeira;

Painéis confeccionados por pequenos grupos;

Pincéis – trincha, pincel grosso, pincel fino

Papéis de qualidades diversas – manilha, brilhante e crepom

Esponjas, giz colorido, lápis de cor, lápis de cera, tintas de cores variadas, argila, massa para cerâmica, massa plástica, massa de jornal, plástico, gesso, cola, tesoura, barbante e barbante colorido, rafia, sisal, papelão e espuma.

A música como arte contribuía consideravelmente para a educação da criança, pois proporcionava-lhe momentos de autoexpressão e comunicação de sentimentos. As atividades rítmicas, o canto, a bandinha ou simplesmente ouvir música auxiliavam no seu crescimento individual.

As atividades musicais poderiam ser usadas pela professora para outras aprendizagens como, por exemplo, a linguagem, o desenvolvimento da discriminação auditiva, a aprendizagem de regras e comportamento sociais.

A memória cinestésica poderia ser desenvolvida através do ritmo e atividades como tocar na bandinha, bater palmas, marchar e arremessar a bola ao som de músicas.

A capacidade de discriminação, tão importante na aprendizagem, poderia também ser melhorada através da música. Sons iguais, sons mais altos ou mais baixos, todos poderiam desenvolver uma melhor distinção auditiva e também melhor atenção.

O canto deveria ser uma experiência agradável para a criança, portanto era preciso fazer a seleção de canções, bem como o modo pelo qual elas deveriam ser introduzidas e ensinadas. Alguns critérios deveriam nortear a seleção de canções: as palavras e a melodia deveriam ser bem repetidas, a fim de que a criança tivesse facilidade de memorizá-la. A tonalidade deveria estar ao alcance das vozes das crianças para que houvesse participação de todos os membros da classe.

O conteúdo das canções precisava englobar experiências das crianças, isto é, ter alguma relação com o trabalho escolar, com as situações familiares ou que envolvessem a vizinhança. A escolha deveria ser feita entre simples canções folclóricas, cantigas de roda, canções populares, de aniversário e canções patrióticas.

Para desenvolver um programa satisfatório de música, que incluía ouvir, cantar e realizar atividades rítmicas, eram necessários alguns recursos tais como piano, vitrola, coleção de discos, livros de músicas, brinquedos, bolas de borracha, cordas de

pular, gravuras para interpretação de ritmos e de histórias rítmicas, e outros instrumentos musicais como triângulos, pandeiros, pauzinhos, pratos, coco e chocalho.

A orientação didática baseava-se também na educação dos sentidos, inspirada na experiência empírica de Alice Descoedres, que trabalhou nas classes especiais por vinte e cinco anos.

Descoedres (1968) afirmava que, nas classes especiais, encontravam-se crianças com desatenção, deficiências sensoriais e físicas e que, conseqüentemente, devido ao déficit intelectual, apresentavam falha na atenção e na capacidade sensorial. Assim, os exercícios destinados à educação dos sentidos melhorariam a percepção dessas crianças, proporcionando significativo desenvolvimento na memória e percepção visuais, auditivas e táteis.

Descoedres (1968) utilizou, em sua metodologia de ensino nas classes especiais, o aprendizado que obteve com Decroly na ocasião em que esteve no seu Instituto de Ensino Especial em Bruxelas, e aprendeu sobre a confecção e uso de jogos para a educação dos sentidos. Além disso, obteve autorização de Decroly para editar em sua obra “Jogos educativos segundo o Dr. Decroly e Mlle Monchamps – para as crianças e os alunos retardados”.

A autora, coadunando com Decroly, afirmava que os jogos para a educação dos sentidos apresentam uma tríplice utilidade:

1) cultivavam a atenção espontânea da criança e direcioná-la para um trabalho individual. Por meio deles podiam ser desenvolvidas a atenção e a atividade dos alunos sem sobrecarregar suas capacidades. Uma vez que contribuía para desenvolver hábitos de ordem, tornavam-se uma disciplina relevante.

2) comprovavam os conhecimentos adquiridos pelas crianças.

3) eram utilizados pelo professor como prova ou teste de medição dos progressos da criança, desde o início do ano letivo. Eram anotados o tempo de execução, as hesitações e os erros.

Os jogos individuais tinham as seguintes categorias: formas e cores, formas isoladas, cores, tamanho, orientação (a posição dos objetos) e observação de fenômenos naturais.

A categoria forma e cores apresentavam os seguintes jogos:

- Loto de formas e cores – colocavam-se plaquetas sobre desenhos da mesma forma: um círculo vermelho, um triângulo azul e um quadrado amarelo. Posteriormente, podiam ser apresentadas formas não geométricas (objetos usuais).

Podiam ser usadas até 16 formas diferentes: a criança as distinguia segundo a forma e a cor.

- Loto de oleado – muito prático, pois dificilmente o oleado se rasga e o cartão em que são colocados também é resistente. Preparam-se os pedaços de oleado em duplicata, os quais variam nos desenhos e cores. A criança deveria reunir os dois pedaços idênticos.

- Loto de meninos e meninas – consiste em distinguir figuras de meninos e meninas, vestidos de cores diferentes.

- Dominó de formas e cores – elabora-se com pedaços de papel colorido. Concomitantemente, a cor e a forma guiam a criança na correta colocação das fichas.

Na categoria jogos de formas isoladas destacam-se:

- Loto de formas – usam-se 16 formas geométricas da mesma cor e a criança as distingue segundo a forma.

- Elaboram-se lotos variadas com gravuras de objetos duplicadas ou com pares.

- Gravura para completar as partes que faltam.

Dentre os jogos individuais, o jogo com cores utilizava as categorias anteriores (formas e cores, formas isoladas), mas a ênfase era dada na aprendizagem das cores.

Na categoria cores, trabalhavam-se também papéis coloridos colocados sobre cartões e classificados segundo a cor; união de dois pedaços de cores diferentes; dominó cromático; loto de 2, 3 ou 4 cores.

Na categoria tamanho usavam-se cartões de 14 x 36 – colocavam-se figuras de objetos usuais, de dimensões decrescentes. A criança deveria colocar, em cima, cartões representando figuras idênticas. Outros jogos também enfatizavam o tamanho: lotos de formas geométricas (círculo, quadrado, triângulo, retângulo).

A respeito de jogos que davam ênfase à orientação, pressupunha-se que as crianças das classes especiais tinham dificuldade para reconhecer a posição dos objetos isoladamente ou em relação aos outros. Nessa categoria encontravam-se os jogos de paciência (puzzies ou quebra-cabeças) – pois eram fáceis de construir e podiam ser confeccionados graduando-se as dificuldades – o jogo da direita e da esquerda e o loto de posições e cores.

Finalmente, a categoria observação dos fenômenos da natureza objetivava levar a criança a repetir noções aprendidas pela observação direta, na escola, na rua e nos passeios. Assim, o jogo das sombras e do sol continha paisagens diferentes nas quais a sombra estava figurada de um lado e de outro da figura. A criança era incentivada a observar as posições respectivas de sombra e luz e colocar sobre cada imagem, do lado oposto ao da sombra, um pequeno disco de cartão representando o sol.

O jogo do vento apresentava três paisagens semelhantes, presas a cartões de 16 x 22, sob as quais a criança devia colocar a frase “sem vento”, “vento norte” e “vento sul”.

O jogo das fases da lua era apresentado à criança através de desenhos e nomes das diferentes fases da lua para que ocorresse a associação entre desenho e escrita.

Além dos jogos individuais, os jogos coletivos de atenção visual tinham a finalidade de preparar as crianças das classes especiais para a iniciação da leitura e escrita através da distinção entre objetos concretos, sinais abstratos e símbolos. Iniciava com imitação de movimentos simples e amplos: dos braços, das pernas e do corpo. Depois, mais restritos e complicados: dos dedos, dos lábios, dos olhos.

Outra atividade consistia na observação dos fenômenos e ambiente naturais destacando os seguintes aspectos:

- a) observar e distinguir cores do céu, das nuvens, das árvores, os diferentes verdes do campo;
- b) distinguir a luz do sol e a sombra;
- c) observar a rua ou alameda que pareciam estreitar-se ao longe, uma fileira de casas.
- d) no jardim ou passeios que fossem feitos, a criança recebia uma folhinha ou uma florzinha para que encontrasse outra parecida.
- e) pedir as crianças que colocassem os colegas na fila por ordem de tamanho.
- f) classificar as crianças pela cor dos cabelos.

Havia também atividades que envolviam a observação, memória visual, desenho e linguagem dentre as quais se destacavam:

- a) colocar, diante da criança, dois objetos muito diferentes, como uma bola e um martelinho. A um sinal, ela fechava os olhos; retirava-se um dos objetos e, a outro sinal, a criança abria os olhos para observar. A professora pedia-lhe que desenhasse o

objeto que faltava ou dissesse o seu nome. Algumas crianças saberiam nomeá-lo e não desenhá-lo, outras, o contrário.

b) o mesmo exercício com 3, 5 ou 7 objetos, variando conforme ao assunto ou conteúdo que o professor desejasse ensinar como: flores, ovos de páscoa, gravuras de pássaros, legumes, frutas.

c) separar um objeto de uma sequência

d) exercitar o sentido da orientação, colocando um objeto sobre a mesa ou sobre certa posição. Depois, enquanto as crianças fechavam os olhos, mudava-se a posição e a criança deveria colocá-lo na posição original.

e) apresentar um desenho de um boneco e acrescentar-lhe detalhes complementares: braço, mão, nariz, olho, chapéu, bolso, botões. A criança abria os olhos cada vez que um detalhe era acrescentado e, depois de ter observado o desenho, deveria apontar a parte modificada.

f) colocar dois desenhos semelhantes com um detalhe diferente, para observação. Por exemplo: dois meninos, um descalço, outro calçado; ou tendo nas mãos coisas diferentes. Ou dois, três relógios marcando horas diferentes; dois carros ou duas bicicletas sem os aros das rodas; as crianças deveriam descrever-lhes as diferenças.

Os seguintes exercícios destinavam-se a estimular o sentido da audição, pois considerava-se que resultaria no desenvolvimento da linguagem.

a) reconhecer e nomear, pelo som, os objetos familiares: os da bandinha, um relógio ou uma campainha.

b) deixar cair objetos diferentes: primeiro muitos distintos, (como a bola e a chave), depois, cada vez mais semelhantes (moedas de tamanhos diferentes). Em seguida a criança era estimulada a observar o objeto que caía e o ruído que fazia e, depois, de olhos fechados, procuraria identificá-lo pelo som que provocava ao cair.

c) distinguir os passos dos adultos e das crianças; reconhecer os passos dos companheiros e das professoras; identificar o veículo que se aproximava; distinguir os diferentes ruídos da rua.

Por último, a educação do sentido tátil, que era estimulada através de atividades manuais tais quais:

a) numa caixa, eram colocados objetos aos pares: duas caixinhas, dois dados, duas chaves. A criança procuraria pelo par do objeto que segurava, com os olhos fechados.

b) identificar letras e números recortados em cartões ou em alto relevo. A criança deveria reconhecê-los.

c) separar objetos de olhos vendados: botões, contas, sementes.

d) caixas maiores e menores, para encaixe. Com duas séries, podia-se pedir à criança que mostrasse outra igual. Um terceiro exercício consistia em arrumar uma torre, superpondo as caixas.

Os exercícios de Ortopedia Mental também foram contemplados nas orientações didáticas da publicação “Roteiro e Sugestões para Professoras de Crianças Mentalmente Retardadas Educáveis”, e eram a referência curricular do Instituto da Criança Excepcional Maria do Rosário.

A Ortopedia Mental foi criada em 1910 por Alfred Binet, que buscou entender a eficácia de certos exercícios cuja função era endireitar, adestrar e fortificar as faculdades mentais. Ele acreditava que o treinamento das funções mentais por meio de exercícios repetidos e metódicos iria, facilmente, melhorá-las.

Em 1934, Antipoff e Naytres Resende publicaram um estudo sobre os exercícios de ortopedia mental destinado às classes especiais, adaptados a partir dos trabalhos de Binet, e de Alice Descoedres. Sugeriram diversas atividades para que os educadores pudessem estimular, na criança, o desenvolvimento dos sentidos, a motricidade, a afetividade e o pensamento abstrato, pois, para elas, a ortopedia mental tinha um verdadeiro valor educativo. Afirmavam, ainda, que era imprescindível que os exercícios fossem atraentes e prazerosos, pois assim a criança os faria com boa vontade e interesse. Era indispensável, portanto, que os docentes se esforçassem para variá-los a fim de evitar a monotonia, além de desenvolvê-los num curto espaço de tempo – 15 a 20 minutos diários – para que a criança não se cansasse nem se desinteressasse deles.

Para Antipoff (1934) as proporções entre os exercícios didáticos e os psicológicos, o trabalho manual, os jogos educativos e as ocupações livres deviam ser estabelecidos de acordo com o desenvolvimento mental das crianças. Destacava que cabia ao professor das classes especiais estudar as atividades antes de aplicá-las, para entender todo o processo. As dificuldades deveriam ser dosadas e oferecidos desafios com graus gradativos de complexidade dando à criança a possibilidade de aprendizagem. Todo o progresso deveria ser registrado, transcritos, se possível, em um gráfico compreensível pelas crianças.

O quadro abaixo apresenta os exercícios de ortopedia mental:

Quadro – 5 Ortopedia Mental

(Continua)

Exercícios de Ortopedia Mental	
1) Tempo de reação tátil	Cadeia de Claparède: as crianças ficam em roda, de mãos dadas, a professora dando a mão a uma delas. No momento em que a professora exerce uma pequena pressão sobre a mão da criança, começa-se a contar o tempo, o cronômetro na outra mão. Passar de um para outro, o mais rapidamente possível, os seguintes objetos: cubo, bola, pauzinho de fósforos, régua, lápis, grão. (os outros objetos em ordem decrescente de tamanho. Medir o tempo para toda a turma, disposta em roda e para cada objeto)
2) Tempo de reação auditiva (simples)	De olhos fechados, cada criança diz o número seguinte da série, assim que ouvir o companheiro do lado dizer o número anterior. Observar as reações antecipadas
3) Tempo, de reação auditiva (simples)	Reagir com um gesto (levantar-se, bater palmas, erguer a cabeça, levantar o braço) quando ouvir um determinado som, entre outros. Por exemplo: as palavras começadas por um dado fonema (p, v, b), um instrumento entre outros vibrados (apito entre diapasão, campainha, guizos, gaita), um ruído entre outros (palmas, bater o pé no chão, metal, vidro percutindo).
4) Tempo de reação visual (com escolha)	Reagir com um gesto quando uma determinada cor (vermelho entre outras, amarelo entre outras) ou uma determinada forma (o quadrado, o círculo, o retângulo, o triângulo, o trapézio). Colocar um grão sobre a cor mostrada pela professora. Jogo das fitas: procurar no dedo dos companheiros a fita de cor igual à que lhe foi entregue pela professora.
5) Esforço dinâmico	Passar as favas pelo fundo do vaso, separando as que não servem. Distribuir, em dois grupos ou mais, objetos misturados, selecionando-os. Colocar no chão uma fila com uma série de objetos, repetidos pelo menos três vezes. A criança tem que apanhar os objetos em ordem, exceto os de uma dada espécie. Marcar o tempo e verificar os erros.
06) Observação visual	Loto (formas, cores, formas e cores, tamanho, posição orientação)
07) Observação auditiva (orientação)	De olhos vendados, uma criança corre atrás da professora que toca um apito (ou outro som ou ruído).
08) Observação visual (cores)	Colorir um desenho feito segundo um modelo (feito no quadro pela professora).

Quadro – 5 Ortopedia Mental

(Conclusão)

Exercícios de Ortopedia Mental	
9) Coordenação viso-motora	<p>Contornar formas simples e progressivamente mais complexas. Colorir formas simples e progressivamente mais complexas. Contornar e colorir letras ou números com duplo contorno.</p> <p>Traçar linhas paralelas entre duas pautas de papel (10 a 30 segundos). Andar sobre linhas (retas, sinuosas, espirais) Pontos em papel quadriculado (15 a 60): primeiro no meio do quadrado, depois na interseção das duas linhas. Seguir com lápis de cor o contorno de um desenho feito a lápis preto.</p> <p>Jogo de palitos: retirar o palito do monte, sem mover os outros. Construções em cartas e fósforos. Transporte de uma torre de caixas – de – fósforos. Transporte de uma caneca de água.</p>
10) Coordenação motora e equilíbrio	<p>Transportar na cabeça uma caixa leve ou um prato de papelão. Marcar o tempo. Passar entre duas filas de cadeiras sem tocar (primeiro passar de frente, depois passar de lado). Conservar-se numa determinada posição durante todo o tempo possível. Jogo do silêncio (conservar-se em silêncio todo o tempo que for possível). Logo em seguida vem uma música ou contos ou recitativos para que a saída do silêncio não seja negativa, isto é, não se dê a explosão após o esforço de inibição.</p> <p>Estática</p>
11) Imitação	<p>Imitação e posição de figuras num cartão (envolve a observação visual). Imitação em movimentos: teste dos cubos. Usado como exercício: aponta-se os cubos desordenadamente e as crianças deverão aponta-los na ordem em que a professora o fez.</p> <p>Copiar um desenho ou reproduzi-lo com pauzinho</p> <p>Colar recortes formando um desenho igual ao modelo dado (puzzle).</p> <p>Imitar movimentos feitos com os músculos do rosto (escala de motricidade facial de Hwinte).</p>
12) Compreensão de ordens verbais	<p>Com amostras de cores alinhadas executar as ordens de mudança de posição dos mesmas.</p> <p>Executar ordens simples</p>
13) Observação auditiva (discriminação de tempo)	<p>Dizer tudo que ouviram depois de um ou dois minutos de absoluto silêncio. Dizer o que foi que caiu enquanto virados para a parede (bola, caderno, livro, lápis, chave, caixa de papelão, moeda à distância de 4 a 6 cm de altura). Dizer que ruído foi produzido: assovio, tosse, palmas, sopro, canto, salto, papel rasgado, água vertida num copo.</p>
14) Observação auditiva (discriminação do tempo)	<p>Dizer que ruído foi mais forte (ou mais fraco) da 1ª, 2ª ou da 3ª vez. Dizer quantas crianças marcharam ou quantas cantaram (turma dividida em dois grupos). Qual a palavra ou música que foi dita ou cantada mais depressa (ou mais devagar).</p>
15) Observação visual (forma)	<p>Marcar numa folha com diversas formas misturadas, as formas semelhantes com o mesmo sinal (primeiro uma forma, depois duas).</p> <p>Colar figuras recortadas sobre contornos já feitos.</p> <p>Completar desenhos simples.</p>

Fonte: Roteiro e Sugestões para professoras de crianças mentalmente retardadas educáveis, 1965, p.65-69.

Posteriormente, através do decreto nº 17789 de 12 de março de 1976 o Instituto da Criança Excepcional Maria do Rosário foi denominado Escola Estadual Maria do Rosário. Em 1968, os números de classes da escola perfaziam um total de 12 com 123 alunos. Porém, em 1976, havia 22 classes, das quais 10 funcionavam anexas à Fundação Estadual de Assistência Psiquiátrica, que atendia crianças internas com deficiência mental, na faixa etária de escolaridade obrigatória (7 a 14 anos).

Concomitante ao trabalho educativo desta, em 13 de maio de 1970, através do decreto nº 12.600, foi publicada, no diário oficial de Minas Gerais, a criação da Escola Primária Junto ao Centro de Recuperação Neurológica da ABAE. Todavia, em 1974 através da Resolução nº810 a Instituição passou a chamar-se Escola Estadual Junto ao Centro de Recuperação Neurológica da ABAE. Até 1974 essa Instituição possuía 3 classes clínicas cujo trabalho educativo baseava-se em atividades de vida diária, de vida prática, percepções ou educação sensorial e principais datas comemorativas.

Em 1977, a Escola Estadual Maria do Rosário mudou sua sede e passou a funcionar somente com as 10 classes anexas a Fundação Estadual de Assistência Psiquiátrica, o que perdurou até o ano de 1981, data de sua desativação.

Já a Escola Estadual Junto ao Centro de Recuperação Neurológica da ABAE aumentou seu número de classes especiais para 16 turmas e desenvolviam a mesma proposta curricular da escola anterior.

Em 11 de outubro de 2001 através da Lei nº 14.028, a Escola passou a denominar “Escola Estadual de Educação Especial Dr Rubens Crespo”. Possui atualmente 16 classes especiais do 1º ao 5º ano, 3 classes da Educação de Jovens e Adultos – EJA e 2 Salas de Recursos.

8 – A ABAE NO CONTEXTO HISTÓRICO: QUESTIONÁRIO REFERENTE À ASSISTÊNCIA AO EXCEPCIONAL EM MINAS GERAIS

Segundo Mazzotta (2005), no período de 1957 a 1993, as iniciativas do atendimento educacional aos excepcionais foram assistidas pelo governo federal, por meio da criação de Campanhas ³⁹, especificamente voltadas para esse fim.

A Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME foi instituída através do decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960; sua primeira comissão diretora era composta por Fernando Luiz Duque Estrada (Diretor Executivo), Denis Malta Ferraz e Helena Antipoff.

A implementação das propostas da CADEME consistiam na cooperação técnica e financeira com entidades públicas e privadas, formação de professores e técnicos, incentivo para formação de classes especiais, estímulo à criação de fundações e associações para atendimento de pessoas com deficiência mental e de cursos especiais para a formação de pessoal técnico, dentre outros.

Devido ao interesse na assistência ao Excepcional no Estado de Minas Gerais, a CADEME solicitou um estudo que respondesse aos seguintes questionamentos:

- Quais os recursos disponíveis, no Estado, para atender os deficientes mentais (escolas, classes, instituições, hospitais, clínicas), não só os recursos especializados, como os demais que pudessem ser necessários;
- Quais as medidas necessárias ao estabelecimento de programa global de educação e reabilitação dos deficientes mentais;
- Como coordenar as atividades do Estado com as dos Municípios e de entidades particulares, para uma ação conjunta;
- Quais as medidas sugeridas para esclarecimento público sobre o problema da deficiência mental.

Assim, em 16 de dezembro de 1966, o Secretário de Estado da Educação de Minas Gerais, atendendo a solicitação da CADEME constituiu o seguinte grupo para este fim: Helena Antipoff, presidindo a comissão, Esther Assumpção, Maria Fonseca e Manoela Lopes. O grupo elaborou um questionário com dez perguntas para ser

³⁹ A primeira a ser instituída foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB (1957); Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (1958) (MAZZOTTA, p. 49-50, 2005).

respondido pelos representantes das Delegacias Regionais de Ensino de Minas Gerais, Escolas e Classes de Ensino Emendativo existentes no interior do Estado, Institutos, Escolas e Classes de Ensino Emendativo de Belo Horizonte e Instituições Particulares.

O questionário referente à Assistência ao Excepcional apresentava as seguintes perguntas:

- 1 – Existe nesse 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 endereço de local onde é prestada esta assistência – nome do responsável.
- 3 – Data da fundação – tempo de funcionamento regular – número de registros – onde?
- 4 – Entidade 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 professores – outro pessoal.
- 8 – Quais as necessidades mais prementes 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 e outras publicações da obra. (INFÂNCIA EXCEPCIONAL, 1968, p.79)

A convocação para que as instituições respondessem ao questionário foi publicada no Diário do Executivo do Estado de Minas Gerais no dia 6 de janeiro de 1967 na folha 18, coluna 5.

O quadro seguinte apresenta a relação nominal de delegacias regionais de ensino do Estado de Minas Gerais.

Quadro - 6 Relação de Delegacias Regionais de Ensino do Estado de Minas Gerais

Delegacias	Delegadas
Barbacena	Irene Cirino da Silva
Belo Horizonte	Marieta Nascimento
Divinópolis	Rosa Amélia Gontijo
Governador Valadares	Nila Souza e Silva
Itajubá	Gessy Rosa Costa
Juiz de Fora	Vanda de Paula Silva
Montes Claros	Diva Rosa Alves
Patos de Minas	Dácio Pereira Fonseca
Ponte Nova	Maria José Gomes
São João Del Rei	Silvia Teodoro de Souza
Sete Lagoas	Irene de Oliveira Diniz
Teófilo Otoni	Nisa Ganen de Araújo
Uberaba	Geny Chaves
Uberlândia	Carmelita Vieira
Varginha	Maria Aparecida Abreu

Fonte: Infância Excepcional: estudo, educação e assistência ao excepcional, 1966, p.69.

O quadro subsequente apresenta a relação nominal de cidades do interior de Minas Gerais, nome das escolas e ou classes de Ensino Emendativo, o número de classes, alunos e professoras especializadas.

Quadro – 7 Relação de Escolas e Classes de Ensino Emendativo existente no interior de Minas Gerais:

(Continua)

Cidade	Instituição	Número de classes	Número de Alunos	Número de Professores Especializados
Juiz de Fora	Instituto Pestalozzi	14 classes	183	6
Uberaba	Institutos de Celos do Brasil Central	05 classes	50	5
Poços de Caldas	Classes anexas à creche	01 classe	23	01 especialista em surdos-mudos
Frutal	Grupo Escolar Profª Bandina	01 classe	25	01
Muriaé	Grupo Escolar Silveira Brum			02
Uberlândia	Grupo Escolar Mário Porto	03 classes	30	01
Barbacena	Instituto da Criança Excepcional Maria do Rosário (ABAE)	05 classes	35	5
Uberaba	Grupo Escolar D. Alexandre	04 classes	42	4
Montes Claros	Escola D. Vidinha Pires			
Visconde do Rio Branco	Classes Anexas à Inspeção de Ensino	2 classes		
São João Del Rei	Classes anexas à Faculdade de Filosofia D. Bosco	4 classes	40	03
Sete Lagoas	Educandário Monsenhor Messias			

Fonte: Infância Excepcional: estudo, educação e assistência ao excepcional, 1966, p.69.

As Instituições supracitadas responderam ao questionário, e as respostas encontram-se no CDPHA na caixa L1 – 5A, pasta 02.

A seguir, destaca-se a resposta que a Delegada de Ensino e Direção da ABAE enviou ao grupo de trabalho responsável pelo recebimento dos questionários.

8.1 – Resposta da ABAE ao Questionário Sobre Assistência ao Excepcional

A direção da ABAE representada por Léa Paulucci Cascapera e a Delegada de Ensino, Irene Cirino da Silva enviaram resposta para a Helena Antipoff (Presidente da Comissão do estudo) no dia 13 de janeiro de 1967.

As cinco primeiras perguntas foram respondidas unanimemente, tanto pela Vice-Presidente da ABAE, quanto pela Delegada de Ensino:

A respeito da existência, no município de Barbacena, de instituições que prestavam assistência aos excepcionais, elas responderam sobre a inter-relação entre a ABAE – entidade particular de fins filantrópicos, que funcionava sob a forma de sociedade civil de caráter público – e o Instituto da Criança Excepcional Maria do Rosário – unidade escolar autônoma, pública, mantida pela ABAE em convênio com o governo do Estado de Minas Gerais.

Em Barbacena, a ABAE era a única instituição que prestava assistência ao deficiente mental através do Instituto Maria do Rosário. Inicialmente, em 1966, foram matriculados 36 alunos, entre 3 e 21 anos de idade, distribuídos em 5 classes.

Os alunos foram agrupados da seguinte maneira:

Mongoloides – 12; surdos-mudos – 12; paralíticos – 3; epiléticos – 2; dislálícos – 5; visão defeituosa – 4; oligofrênicos – 5; microcefálicos – 1; atetóides – 2; hidrocefálicos – 2 e retardados – 18.

O Instituto tinha 5 classes, 6 professoras especializadas através de cursos no Instituto Superior de Educação Rural - ISER (Educação Emendativa) na Fazenda do Rosário, 3 serventes e 1 zelador; as regentes eram nomeadas, sendo 1 delas a coordenadora.

Além desse pessoal, havia 9 funcionários remunerados pela ABAE encarregados do trabalho de ginástica da linha Doman-Delacato, dentro da filosofia de tratamento do “Institutes for the Achievement of the Human Potential”.

A ABAE enviou cópia de seu estatuto que está descrito no anexo 2.

Já as perguntas 8 (necessidades mais prementes para a realização das finalidades da instituição) e 9 (que sugestão podia-se oferecer para garantir uma melhor assistência ao excepcional deficiente mental em sua região) foram respondidas de formas distintas:

A direção da ABAE ressaltou que as maiores necessidades no momento eram obter ajuda financeira para conclusão da obra iniciada e para a aquisição de equipamento especializado para o Instituto.

A respeito das sugestões, destacou:

a) melhor entrosamento do Poder Público, dos órgãos técnicos especializados e das instituições de iniciativa particular, através do conhecimento direto do que se fazia no setor de assistência ao excepcional deficiente mental.

b) criação de um órgão ou coordenadoria que se encarregasse especificamente da orientação e controle e, sobretudo, pesquisa dessa assistência educativa no Estado;

c) especialização e treinamento de pessoal para o trabalho com o excepcional deficiente mental, já que essa atividade representava um importante aspecto de educação da comunidade.

A Delegada de Ensino, Irene Cirino da Silva, a respeito das necessidades mais prementes para o Instituto da Criança Excepcional Maria do Rosário, ressaltou a necessidade de um prédio próprio e adequado, provido de mobiliário necessário, inclusive oficinas que oferecessem condições para o trabalho manual; pessoal técnico qualificado para o trabalho, o que facilitaria o atendimento de um maior número de crianças, pois as que estavam matriculadas eram uma amostra muito pequena dos inúmeros casos que se conheciam. Ela também destacou a importância de, futuramente, o Instituto atender em regime de internato, pois, assim, poderia ampliar o atendimento às pessoas advindas da cidade e dos municípios vizinhos.

Para garantir uma melhor assistência ao Excepcional Deficiente Mental ela sugeriu:

a) a ampliação e melhoria das condições do Instituto da Criança Excepcional Maria do Rosário para atendimento em regime de internato e semi-internato.

b) criação de Institutos de Excepcionais nos municípios de Conselheiro Lafaiete, Santos Dumont e Andrelândia para atender aos casos mais graves.

c) autorização para funcionamento de classes de ensino especializado anexas aos grupos escolares, quando comprovada sua necessidade.

d) designação, pela Secretaria de educação, de uma equipe volante de professoras especializadas para dar assistência ao Ensino Emendativo no interior, por

meio da promoção de cursos intensivos de preparação de professores, além de palestras com pais e pessoas responsáveis pela educação de excepcionais.

e) designação de professoras especializadas para a supervisão, coordenação do ensino nas classes especiais em cada região ou zona, em número proporcional ao número de classes. Essa coordenadora poderia, inclusive, fazer um trabalho educativo com a comunidade e as famílias, para valorizar o excepcional e ajustá-lo melhor ao meio em que vivia, tornando-o capaz de algum trabalho produtivo e compensador.

f) elaboração de um programa que servisse de guia às professoras de classes especiais, bem como publicação de sugestões de atividades para esse trabalho.

g) orientação, pelo órgão competente, sobre a matrícula de excepcionais e organização das classes.

Por conseguinte, o resultado do questionário enviado à ABAE, à Delegada de Ensino de Barbacena e a outros municípios do Estado de Minas Gerais foi categorizado e publicado no “Boletim Infância Excepcional: estudo, educação e assistência ao Excepcional”, número 11, de 1968. Participaram da fase final da categorização, análise e resultados dos questionários a Psicóloga Maria Conceição Lanna Wykrota, o Jurista Jason Albergaria, a professora-técnica e auxiliar de Laboratório e de Pesquisas Pedagógicas Maria Terezinha Guerra, do ISER, a qual ficou encarregada da apuração dos questionários e da organização dos temas. A revisão do relatório e sua redação final ficou a cargo da Diretora do Instituto de Educação Emendativa da Fazenda do Rosário, Professora Yolanda Martins e Silva; os trabalhos de mecanografia foram executados pela Professora Benedita de Paula Rodrigues e Mário de Abreu Motta Filho.

Na apresentação do relatório à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, o Grupo de Trabalho sugeriu que a CADEME ampliasse o seu setor de atendimento, incluindo, em suas finalidades de Educação e Reabilitação do Deficiente, o grupo de indivíduos com problemas de conduta ou inadaptados, alegando que:

a) a maioria dos deficientes mentais apresentavam, simultaneamente, problemas de conduta;

b) eram numerosos os indivíduos não deficientes mentais com problemas de conduta, para os quais não havia sido previsto um setor especial no esquema da administração oficial de ensino e educação.

O Grupo de trabalho ainda recomendou a observância dos seguintes aspectos:

a) procurar sempre, no deficiente mental e no inadaptado, antes os lados positivos que suas deficiências e limitações;

b) evitar rotulações e diagnósticos precipitados, muitas vezes imprecisas e prejudiciais;

c) ver no deficiente mental o indivíduo inconfundível e procurar atender suas necessidades e peculiaridades pessoais;

d) lembrar que soluções e tratamentos adequados a casos individuais poderiam ser aplicados desde que haja acompanhamento prolongado e estudo cuidadoso na solução de casos semelhantes;

e) não segregar o deficiente mental e inadaptado. Mantê-los em seus lares e proporcionar orientação e auxílio à família;

f) preconizar para o deficiente mental e inadaptado a assistência especializada o mais cedo possível, com duração prolongada, sendo o regime de semi-internato o mais recomendável;

g) a integração do deficiente mental e do inadaptado no lar, na escola, no trabalho, nos lazeres exige ambientes melhores, quer em suas condições materiais, na organização dos serviços, quer na harmonia das relações humanas;

h) o meio rural é o mais propício à educação e à reabilitação do deficiente mental e do inadaptado sob condição de que a distância dos centros urbanos não ultrapasse de 25 a 40 Km;

i) Os Centros médico-psicopedagógicos e os Institutos de Educação Emendativa deveriam destinar-se ao atendimento do deficiente mental e do inadaptado; deveriam preparar, especializar e oferecer estágios ao pessoal técnico; auxiliar outros estabelecimentos; pesquisar assuntos relativos à deficiência mental e ao inadaptado e divulgar os resultados;

j) a exemplo dos países adiantados, deveria haver maior participação da iniciativa privada e maior colaboração do voluntariado na assistência ao deficiente mental e do inadaptado, que se congregassem e formassem entidades de maior capacidade e penetração no Plano Nacional e Estadual, a fim de criar serviços mais amplos, variados e eficientes no atendimento, na pesquisa, na formação do pessoal, na organização dos congressos e seminários, na publicação de obras especializadas, nos recursos audiovisuais, com o objetivo de esclarecimento do público e manutenção de estabelecimentos modelares destinados a deficientes mentais e inadaptados;

l) e, finalmente, seria da competência dos governos, federal e estadual, criar

serviços oficiais nos Departamentos de Educação destinados à administração e controle do ensino especial, providenciar dotações orçamentárias para esses serviços, bem como ajuda financeira e técnica de organismos internacionais para os deficientes mentais e inadaptados.

9 – OS SUJEITOS DA PESQUISA: PROFISSIONAIS E PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN E SUA PARTICIPAÇÃO NA HISTÓRIA DA APAE DE BARBACENA

A capacidade da memória é ilimitada. Ela pode suscitar lembranças, por possibilitar a realização da reconstituição de épocas e acontecimentos que tiveram importância para a vida das pessoas. Para responder as questões que motivaram a realização deste estudo e que estão relacionadas na compreensão de como foi realizado o atendimento multidisciplinar à pessoa com Síndrome de Down e qual a relação desse modelo de atendimento com os pressupostos teóricos derivados da obra de Helena Antipoff na APAE de Barbacena, buscaram-se dados tanto nos documentos encontrados nos acervos especificados quanto nas entrevistas realizadas com os seis participantes.

Por meio das entrevistas tivemos a oportunidade de dar voz àqueles que realmente participaram do contexto histórico da educação especial, especialmente, trazendo experiências advindas dos pressupostos teóricos de Helena Antipoff.

Num primeiro momento foi elaborado um roteiro de perguntas, mas com uma flexibilidade que permitiu aos participantes abordarem outras questões que sentiram necessidade ou que consideramos importante para o enriquecimento da pesquisa.

Participaram da entrevista: uma psicóloga, e três pedagogas, sendo que uma tinha a função de Terapeuta da Linguagem, e duas pessoas com Síndrome de Down, na fase adulta.

As entrevistas aconteceram em locais tranquilos, nos quais tanto a entrevistadora quanto os entrevistados se mostraram à vontade para a condução da conversa. Antes do início, cada participante teve a oportunidade de ler/ouvir o termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que também trazia informações sobre a pesquisa e suas participações. Em nenhum caso houve qualquer dificuldade ou resistência em participar da entrevista proposta. Como o instrumento da coleta de dados consistiu na entrevista semiestruturada, houve a utilização de um gravador (com o consentimento esclarecido do entrevistado) e de um local arejado e sem maiores ruídos.

Os participantes demonstraram naturalidade ao longo de toda a conversa. A duração das entrevistas variou de caso para caso. As gravações variaram de trinta minutos a uma hora. Assim, as entrevistas foram registradas em gravador e transcritas literalmente, procurando, na medida do possível, registrar, da maneira mais fiel

possível, os silêncios, as ênfases, as mudanças no tom de voz, as hesitações ao falar, enfim, as marcas presentes na expressão oral de cada um.

Uma vez que um dos objetivos da pesquisa, também, era obter informações sobre as experiências das pessoas com Síndrome de Down e de profissionais que atuaram com eles na APAE de Barbacena, concomitantemente à entrevista, houve a análise documental em arquivos da instituição, ou seja, verificamos nos prontuários dos dois alunos, quais os profissionais que participaram na mediação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem deles.

A APAE de Barbacena mantém arquivos com prontuários de todos os usuários que por lá estiveram desde a data de sua criação. Assim, mediante a permissão dos responsáveis de Bia e José (nomes fictícios) e da instituição, tivemos a oportunidade de verificar o percurso histórico de nossos sujeitos.

A seguir serão apresentados alguns dados dos atendimentos que ambos obtiveram na instituição:

Bia nasceu no dia 08 de julho de 1957, tem 58 anos, é filha de um dos fundadores da APAE de Barbacena e frequentava a instituição em regime de semi-internato no período de 1962 até 1985, e retornou em 2003. Encontramos em seu prontuário vários relatórios de diversos setores em que foi atendida; decidimos iniciar a contextualização do primeiro relato referente ao ano de 1965, no qual constava que sua data de entrada na instituição ocorrera em 15 de junho de 1962. Foi feita a abordagem dos outros registros, de forma aleatória, até o ano de 1976, ou seja, até a época em que ela tinha dezesseis anos.

No registro do setor médico, havia dados de identificação do paciente como data de nascimento, nome dos pais, endereço. Havia indícios que fora a mãe de Bia que dera as informações ao pediatra. Em síntese, constava que Bia nascera com 2 kg e 800 g, apresentava fissura de palato⁴⁰, segurou a cabeça com firmeza aos 12 meses, sentou aos 2 anos, balbuciou aos 4 anos e falou as primeiras palavras aos 7 anos. O diagnóstico dado era mongolismo.

Nos registros do setor de serviço social, havia o levantamento de dados referente à dinâmica familiar e ao desenvolvimento de Bia como: sono, linguagem, higiene, enfermidade, brinquedos preferidos, tipos de reações, escolaridade e matérias que ela tinha mais dificuldade, atividades que desenvolvia em casa e manifestações

⁴⁰ A fissura palatina ocorre quando há uma abertura direta entre o palato, ou céu da boca, e a base do nariz.

sintomáticas. No relatório da assistente social, esta destacou que as maiores dificuldades de Bia eram na linguagem, pois não falava frases completas; na escola tinha dificuldades nas matérias de linguagem e aritmética; constava também que ela tinha medo do escuro e fugia de casa algumas vezes quando pequena. Já em relação ao progresso, Bia tinha higiene, era independente para vestir e colocava roupas desde os 10 anos e gostava de brincar com irmãos e colegas, além de executar tarefas caseiras.

O registro do setor Psicopedagógico constava os dados de identificação, nível mental, problemas apresentados e aconselhamento. No registro de 02 de outubro de 1972, constava que seu nível mental era moderado, ou seja, sua idade mental era de 4 anos e 6 meses a 5anos e 3meses. Já em 21 de maio de 1974 foi aplicado o teste raven para aferição do QI (quociente de inteligência) e o resultado foi: Idade cronológica igual (IC): 16anos e10 meses com duração de 15' (consistente), e a contagem de pontos foi equivalente a uma criança de 7 anos.

Outro registro de atendimento que encontramos no prontuário de Bia foi o setor de Terapia Ocupacional que, continha alguns itens em forma de questionário que, após preenchido, determinava o setor de interesse de cada excepcional nas oficinas pedagógicas. No questionário, os seguintes itens teriam que ser respondidos: meios de transporte utilizado para acesso à oficina; descrição de atividades diárias, de passeios e outros tipos de recreação; atividades preferidas; expectativas em relação as oficinas pedagógicas; se tinha noção de dinheiro; amizades ou antagonismo pessoais; conhecimento do dia, semana, meses e ano; horários e horas; capacidade de captar ordens verbais; capacidade de transmissão verbal; capacidade de receber e transmitir recados; dominância lateral; uso concomitante dos membros superiores; movimentos finos; coordenação viso-motora; coordenação motora fina; habilidade ao traçar linhas horizontais, verticais e curvas; vincagem; colagem; conhecimento das cores básicas; medidas; habilidade no manuseio do arame fino sem alicate; noções espaciais ao cumprir ordens; força ao deslocar objetos; direção ao deslocar objetos; postura quando sentado; postura quando em movimento; postura quando em pé (estático); transportar caixas médias e pesadas; equilíbrio ao assumir posturas diferentes; uso de furadeira manual; linha de bordar; uso de chave de fenda e parafuso – agulha de tapeçaria; uso de tesoura; linha de costurar; dedal, lã; tabua de nhanduti; tela de tapeçaria

Após avaliação houve preenchimento dos itens e a responsável pelo setor concluiu que Bia tinha habilidades para participar das salas de fios e tecidos e a de artes das oficinas pedagógicas.

Os registros referentes à escolarização de Bia apresentavam que ela fora matriculada na classe de Ensino Emendativo anexa ao Grupo Escolar Padre Sinfrônio de Castro em 1963, que posteriormente se transformou no Instituto da Criança Excepcional Maria do Rosário, nos períodos de 1965 a 1970. Em 1971 foi matriculada no Grupo Escolar Bias Fortes na 1ª série; em seu boletim escolar⁴¹, constavam as matérias de linguagem, aritmética, estudos sociais e ciências, e que ela havia conseguido média anual para ser aprovada para a 2ª série. Entretanto, no ano seguinte, 1972, seu boletim escolar trazia no final do ano o resultado de que ela não alcançara a média e fora reprovada. Então, ela retornara para a classe de Ensino Emendativo⁴², da Escola Estadual Maria do Rosário. Encontramos registros de sua ficha de evolução da aprendizagem referente ao período de escolarização na instituição “Maria do Rosário” em 1976, e está apresentado no quadro abaixo:

Quadro – 8 Registro de aprendizagem de Bia na Escola Estadual Maria do Rosário no ano de 1976

	O aluno consegue: assinale com (Sim) ou (Não)
1) Linguagem	Fazer perguntas (Sim) Dar respostas (Sim) Dialogar (Não) Discutir sem brigar (Sim) Expressar ideias e sentimentos sobre fatos (Sim) Reproduzir oralmente pequenas histórias (Não) Dar recados (Não) Cumprir ordens (Sim) Fazer descrição oral (Não) Relatar fatos (Não)
2) Leitura	O aluno acompanha o método de alfabetização (Sim) O aluno está lendo (Sim) Em que nível está (___) Que dificuldade apresenta na leitura (___)
3) Escrita	Fazer exercícios grafomotores (sim) Coordenar movimentos contínuos com letras (Sim) Escrever o próprio nome (Sim) Escrever o nome do colega (Sim) Escrever o nome da professora (Sim) Escrever palavras fáceis (Sim) Escrever ditados (Sim) Copiar cartões de alfabetização (Sim) Copiar lições de cartilhas (___)
4) Aritmética	O aluno tem noção de: Quantidade (Sim) Cor (Sim) Forma geométrica (Sim) Tamanho (Sim) Manuseio de linha numérica (Sim) Sequência numérica (Sim) Ordem crescente e decrescente (Sim) Escreve numerais até 30 Fatos fundamentais simples (Fase Concreta) Operações com reserva (Não) Problemas escritos (Não) Reconhecimento do dinheiro (Não)

Fonte: Arquivo da APAE de Barbacena

⁴¹ A irmã e responsável por Bia cedeu alguns documentos para contribuir com a pesquisa.

⁴² O capítulo intitulado Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Barbacena: histórico e organização contempla sobre o setor de escolarização e classes de Ensino Emendativo.

Ainda encontramos um relatório que descrevia os atendimentos que Bia havia recebido naquele período, porém não havia maiores detalhes, só a terapêutica que ela obteve para seu desenvolvimento e aprendizagem, entre eles: assistência neurológica e pediátrica, psicoterapia individual e em grupo, musicoterapia, reeducação psicomotora, atividades de vida diária, treinamento sensório-motor, orientação e acompanhamento familiar, terapia ocupacional, reeducação da linguagem oral e escrita, atividades recreativas e esportivas, atividades socializantes e ocupacionais.

José, nasceu no dia 08 de julho de 1966, tem 49 anos e iniciou atendimento na APAE de Barbacena em 28 de fevereiro de 1976, com a idade de 10 anos. Note-se que, devido ao período que nos propusemos a pesquisar (1962-1976), encontramos, no prontuário de José, apenas os registros iniciais dos seguintes atendimentos: Setor médico, Assistência Social, Psicopedagógico, Terapia Ocupacional e o setor de Escolaridade.

No setor médico constava a identificação do paciente, endereço, data de nascimento e o diagnóstico de que ele era mongoloide.

No setor de Serviço Social, havia dados da entrevista com a mãe, em que constavam a composição familiar, situação habitacional, além da renda e relacionamento familiar e as dificuldades que José apresentava na linguagem.

Já o registro do setor Psicopedagógico constava que ele fora submetido ao teste columbia no qual obtivera 45 pontos; sua Idade Mental era de 5 anos e 6 meses (escala de maturidade mental); na avaliação da capacidade mental e do grau de maturidade intelectual, seu nível fora classificado em Quociente Intelectual (QI) 45 – treinável. Constava, também, que ele fora encaminhado para o setor de logopedia e terapia ocupacional. No registro do setor de terapia ocupacional havia um formulário denominado exame do desenvolvimento senso-perceptivo. O quadro a seguir apresenta os conhecimentos e dificuldades de José:

Quadro 9 – Exame do desenvolvimento senso-perceptivo de José

	O aluno apresenta: assinala (sim) ou (não)
1- Esquema corporal	Relação mão/boca (sim) Relação mão/olho (sim) Imagem corporal (sim) Conceito corporal (sim) Lateralidade (sim) Dominância: Mão e pé – (esquerda) Olho – (direito)
2 – Percepção visual	Controle dos movimentos oculares (sim) Fixa objeto com olhar (sim) Move a cabeça (sim)
3 – Discriminação tátil	Tamanho (sim) Forma (sim) Espessura (sim) Térmica (sim) Textura (sim)
4 – Discriminação	Auditiva, gustativa e olfativa (sim)
5 – Orientação espacial	Frente – atrás – lado – direita – esquerda – em cima – em baixo – dentro – fora – aqui – ali – lá – próximo – distante (sim)
6 – Orientação temporal	Noção de dia e noite (sim) Noção de antes e depois (sim) Noção de hora, mês e ano (não)

Fonte: Arquivo – APAE de Barbacena

José estava matriculado na Escola Estadual Junto ao Centro de Recuperação Neurológica da ABAE na classe especial pré-primária. Nos registros constava que trabalhavam-se atividades de vida prática e de vida diária, aquisição de hábitos sociais e cotidianos.

Encontramos registros de sua ficha de evolução da aprendizagem, e seus conhecimentos e dificuldades estão apresentados no quadro a seguir:

Quadro 10 Registro de aprendizagem de José na Escola Estadual Junto ao Centro de Recuperação Neurológica da ABAE no ano de 1976

O aluno consegue: assinale (sim) ou (não)	
1 – Leitura	O aluno acompanha o método de alfabetização (não) O aluno está lendo (não)
2 – Escrita	Fazer exercícios grafomotores (sim) Coordenar movimentos contínuos com letras (Sim) Escrever o próprio nome (não) Escrever o nome do colega (não) Escrever o nome da professora (não) Escrever palavras fáceis (não) Escrever ditados (não) Copiar cartões de alfabetização (não) Copiar lições de cartilhas (não)
3 - Estimulação Sensorial	Percepção Visual Desenvolver a motilidade ocular para seguir trajetórias de objetos ou figuras (sim) Discriminar cores, formas, tamanhos, quantidades, direções, semelhanças e diferenças (sim) Percepção Auditiva Discriminar e reorganizar estímulos auditivos (sim) Percepção Tátil Desenvolver a sensibilidade ao toque (sim) Memória Visual Compreender e discriminar estímulos visuais (sim) Memória Auditiva Reter e recordar informações (sim)
4 - Atividades de coordenação motora-fina	Cortar, rasgar, colar, colorir (sim)

Fonte: Arquivo da APAE de Barbacena

9.1 – Entrevista: Profissionais da Saúde e Educação

O tratamento das informações foi fundamentado na análise de conteúdo (BARDIN, 2011), que se aplica a discursos e baseia-se na dedução ou inferência sistemática, de forma objetiva identificando algumas características da mensagem por meio da construção de categorias, reunidas por temas de significação.

Apresentam-se a seguir, e separadamente, os resultados e a discussão dos dados obtidos com profissionais da saúde e educação e, posteriormente, com as duas pessoas com Síndrome de Down.

Participaram da entrevista uma psicóloga, e três pedagogas, sendo que uma tinha a função de Terapeuta da Linguagem. A escolha dessas profissionais se deu devido a elas trabalharem com as duas pessoas com Síndrome de Down que também fazem parte de nosso estudo. As entrevistas realizadas foram numeradas, e as participantes foram designadas por nomes fictícios: a psicóloga com o nome de Vânia e as professoras Lenira, Dodora e Ana Vitória.

A escolha das questões se deu pela necessidade de uma conversa com um fio condutor específico, tendo em vista as questões para as quais buscávamos respostas, mas, ao mesmo tempo, a possibilidade de ir além do que foi perguntado e que o entrevistado julgasse fundamental ser dito.

A análise das entrevistas realizadas com a psicóloga e as professoras levantaram dados sobre o atendimento oferecido a pessoa com Síndrome de Down e qual a relação desse trabalho com os pressupostos teóricos derivados da obra de Helena Antipoff e, ainda, possibilitou o levantamento de duas análises temáticas (Trabalho com pessoas com Síndrome de Down e Estratégias de Ações – Helena Antipoff e as Diretrizes Necessárias para o atendimento multidisciplinar) e agrupadas por temas de significação. Essas categorias estão demonstradas no quadro a seguir.

Quadro 11 Análise Temática: Trabalho com pessoas com Síndrome de Down e estratégias de ações

Continua

Categoria	Falas
Trabalho com pessoas com Síndrome de Down e estratégias de ações	<p>Já trabalho com o José e Bia há um bom tempo, praticamente há uns 15 a 20 anos que os conheço; são pessoas que apresentam a Síndrome de Down. Atualmente eles já estão mais envelhecidos. Eu não os conheci menores, apenas na fase adulta... e dependendo muito do grau da deficiência da pessoa com Síndrome de Down, talvez a gente tenha que recorrer àquela atividade diversas vezes. Outras pessoas com Síndrome de Down já têm mais facilidade...(Vânia)</p> <p>Bom... a maior dificuldade, no meu ponto de vista, é a gente, em primeiro lugar, entender a pessoa com Síndrome de Down, ou melhor, entender o que é a Síndrome de Down...por que a Síndrome de Down não é uma fórmula né? A pessoa que nasce com a Síndrome de Down é um ser humano, e como qualquer outro ser humano; ela tem características diversas, então como qualquer ser humano a gente tem que saber compreender, você tem que saber entender...as dificuldades.</p> <p>Eu me julgo uma pessoa realizada profissionalmente. Há mais de 20 anos atrás, eu comecei um trabalho, e, depois, projetos... a única questão que eu não tinha colocado nas mãos, vamos dizer assim, era estar acompanhando as pessoas com deficiência no mercado de trabalho. O hotel Grogotó, através do SENAC, resolveu admitir duas pessoas com Síndrome de Down para o ofício de mensageiro. (Vânia)</p> <p>Com educação especial, desde que eu formei. No ano seguinte eu já estava trabalhando aqui na APAE. Eu passei por todos os setores. Comecei a trabalhar na ABAE e depois fui para a escola Junto ao Centro de Recuperação Neurológica na ABAE em 1972; nas classes clínicas dei aula muitos anos, e depois eu fui a coordenadora e de 1988 até 1999 eu fui diretora. Trabalhei com a Bia (Síndrome de Down) apenas individualmente, mas trabalhando sua linguagem.</p> <p>Mas pessoas com Síndrome de Down eu trabalhe mais. Foi como terapeuta da linguagem. O dia que eu alfabetizei uma menina, foi um dos melhores dias, porque assim você se sente realizada. Hoje em dia a gente vê o resultado do trabalho que fez, porque eu encontro com muitos ex-alunos, e eu vejo o ex aluno trabalhando...de casamento marcado...(Lenira)</p> <p>Iniciei meu trabalho em 1965, no Instituto da Criança Excepcional Maria do Rosário; a escola era do Estado mas funcionava sob os auspícios da ABAE. Depois transferei para O Centro de Recuperação Neurológica Junto a ABAE que mudou de nome para Escola Estadual Rubens Crespo. Fui coordenadora lá no período de 1982 a 1988, quando aposentei, em 1988. Eu não notava dificuldades com eles. Alguns tinham dificuldades na linguagem, na compreensão... (Dodora)</p> <p>Bom...eu comecei no magistério em 1970, na APAE. Primeiro foi no Instituto da Criança Excepcional Maria do Rosário; eu era alfabetizadora de uma classe que era caracterizada de crianças com dificuldades escolares, mas ela não tinha só alunos Down.</p> <p>Sim... tive muitas dificuldades... até porque eu saí do magistério e fui logo pegando uma turma com crianças com Síndrome de Down em 1970, mas eu também acreditava no desenvolvimento de meus alunos.</p> <p>Foi quando eu alfabetizei quatro alunos com Síndrome de Down e dentre eles a Bia.(Ana Vitória)</p>

Quadro 11 Análise temática – Trabalho com pessoas com Síndrome de Down e estratégias de ações

Conclusão

Categoria	Falas
Estratégias de ações	<p>Nós fizemos um curso de educação de linguagem; foi um curso de 360 horas. Fiz curso de terapia da linguagem: A gente trabalhava leitura, escrita, raciocínio... tínhamos muitos alunos com problemas de fala e tínhamos que trabalhar esse aspecto. Tive até alunos surdos eu consegui alfabetizá-los. A primeira turma que eu peguei tinha alunos com várias deficiências e dificuldades de aprendizagens; fazia o papel de fonoaudióloga... (Lenira)</p> <p>Eu trabalho com algumas pessoas com deficiência no sentido de ela estar reconhecendo a sua deficiência... e dentro disso reconhecendo também seus direitos e seus deveres, e com o conhecimento desses deveres e desses direitos eles estarem podendo ajudar os colegas e ao mesmo tempo ter uma vida um pouco mais livre, ou até mesmo para eles saberem um pouco mais sobre... que eles podem estar transitando com liberdade... não deixar que outras pessoas façam brincadeiras com eles ou coisa parecida. A gente tem que ter um carinho bastante específico com as pessoas com Síndrome de Down... são pessoas que necessitam que a gente esteja repetindo a atividade um pouco mais de vezes. (Vânia)</p>

As entrevistadas relataram o período de trabalho e experiências que tiveram com os alunos, especialmente com os de Síndrome de Down que participam dessa pesquisa. Também destacaram o percurso e a prática docente nas instituições educativas que estavam interligadas a Associação Barbacenense de Assistência aos Excepcionais – ABAE: Instituto da Criança Excepcional Maria do Rosário e Escola Primária Junto ao Centro de Recuperação Neurológica da ABAE.

Helena Antipoff (1992) preconizava a importância da especialização de professores para trabalhar com crianças e adolescentes excepcionais; afirmava que todas as crianças deviam ser auxiliadas para o aperfeiçoamento intelectual, social e moral. Na fala das entrevistadas, percebeu-se, de forma unânime, a dedicação de muitos anos de trabalho, e a preocupação com a formação, a qual foi obtida por meio de cursos de aperfeiçoamento ministrados sob a coordenação de Helena Antipoff no Instituto Superior de Educação Rural da Fazenda do Rosário e da Sociedade Pestalozzi do Brasil. Houve também a busca de estratégias de ações para se lidar com determinadas dificuldades, o que foi obtido através em cursos de Educação Emendativa, Terapia da Linguagem e com outros profissionais.

Em relação ao trabalho, Antipoff destacava que, numa instituição educativa,

o corpo docente nada mais deve ser que um conjunto harmonioso, uma verdadeira família, cujos membros se compreendam e se respeitem mutuamente, para os quais o bem da escola esteja acima das vantagens ou das ambições pessoais.

Nos discursos das docentes e da psicóloga é sempre presente a referência à pessoa com Síndrome de Down, relacionando-a à deficiência e ressaltando-lhes as dificuldades e a importância de trabalhar com eles com paciência, dedicação e sensibilidade. Em determinadas atividades era necessário o processo de repetição, ou seja, para que o aluno Down internalizasse a ação, a atividade deveria ser solicitada diversas vezes.

Schwartzman (2003) ressalta que a aprendizagem da leitura e da escrita para a criança com Síndrome de Down deve partir de suas preferências e interesses. Pôde-se observar que as docentes procuraram metodologias que levassem seus alunos ao interesse pela compreensão de mensagens e, assim, alcançaram o objetivo da alfabetização.

Para Antipoff (1992), era essencial que os docentes tivessem consciência de que, em relação à escolarização dos excepcionais, não se justificava que eles fizessem esforços excessivos e obtivessem contínuas frustrações e sim que deviam ser trabalhados seus interesses e capacidades.

A psicóloga relatou que trabalhava com as pessoas excepcionais de forma que elas tivessem consciência de sua deficiência; objetivava fazê-los entender que tinham muitos direitos e também deveres na sociedade. Para ela, o resultado desse trabalho já estava começando, pois participara ativamente da entrada de duas pessoas com Síndrome de Down no mercado de trabalho. A esse respeito, Helena Antipoff também já previa e ressaltava que preparar o excepcional para o mercado de trabalho era função da instituição especializada. Dizia ela:

Apropriando à índole e às aptidões de cada um os gêneros de trabalho diferentes, teremos com os excepcionais a tríplice intenção: primeiro o exercício de aptidões; segundo, pesquisas no terreno vocacional; enfim, aprendizagem em vista de ocupações lucrativas. (ANTIPOFF, 1992, p.153)

Antipoff (1992) afirmava que os educadores tinham a responsabilidade de educar crianças e adolescentes excepcionais e para isso competia-lhes:

- Criar um ambiente propício para a educação e mais favorável a eles;
- Imaginar e realizar processos e técnicas educativas para atender as especificidades de cada aluno;

- Compreender a experiência e registrar, como cientistas, fatos concretos a fim de construir, de forma gradativa, a pedagogia como arte baseada na experiência.

Antipoff considerava que as instituições que educavam excepcionais não eram simples escolas, mas sim estabelecimentos privilegiados que educavam crianças, estudavam problemas e processos de educação, e também de tratamento, e formavam educadores e demais técnicos. Helena Antipoff (1992) já considerava muito importante a educação integral. Defendia que todos os excepcionais necessitavam de uma suplementação de atendimento de modo que eles pudessem receber uma formação o mais completa e harmoniosa possível para que eles se integrassem na sociedade. Na educação integral, ela afirmava que era conveniente que os docentes e todo o pessoal que atendesse os excepcionais trabalhassem os seguintes aspectos:

- Educação física, em que constava a conservação da saúde e formação dos hábitos de higiene;
- Formação dos hábitos de vida de independência e autonomia;
- Educação perceptiva e de inteligência prática
- Educação intelectual e da linguagem como meios de comunicação e formação de conceitos;
- Escolarização cujos estudos servissem para aquisição de instrumentos úteis à cultura e de comunicação na sociedade;
- Educação social: no lar, na escola, na comunidade, nos brinquedos, nas ocupações, no trabalho e na recreação;
- Educação econômica no estudo e aproveitamento usual dos recursos naturais e materiais;
- Educação artística nos variados setores de aplicação, ou seja, tanto na vivência estética e na contemplação da natureza, como na música, dança, teatro e nas artes plásticas;
- Educação cívica e moral com a participação do excepcional nas manifestações da vida cívica, nas comemorações de datas de cunho familiar e regional, de acontecimentos dignos de exaltar o amor filial, o valor moral na localidade e no país; e ainda, na prática de boas ações por meio do auxílio aos necessitados e doentes;
- Educação religiosa na medida da compreensão e do desejo do próprio excepcional.

O quadro subsequente apresenta a segunda categoria:

Quadro 12 Análise Temática: Helena Antipoff e as Diretrizes para o atendimento Multidisciplinar às Pessoas com Síndrome de Down

Categoria	Falas
Helena Antipoff e as Diretrizes para o atendimento Multidisciplinar às Pessoas com Síndrome de Down	<p data-bbox="639 315 1359 371">Ainda na década de 1970, eu fiz um curso no Rio de Janeiro na Sociedade Pestalozzi do Brasil...(Lenira)</p> <p data-bbox="639 400 1359 674">Quando eu era professora, eu seguia as orientações e estratégias didáticas na preocupação e responsabilidade de atender as peculiaridades de meus alunos. Era obrigatório ter curso de Educação Emendativa. Como coordenadora, eu me preocupava com o trabalho pedagógico das professoras e acima de tudo gostava de ter contato com as famílias. A gente se reunia para fazer estudo de caso sobre as crianças. Tinha a opinião do psicólogo, pedagogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, e a nossa opinião tinha um peso maior, sabe... o aluno não precisava mais dos atendimentos, tinha desenvolvido sua linguagem...aprendeu atividades de vida prática e diária... (Dodora)</p> <p data-bbox="639 703 1359 976">Eu lembro que nós éramos orientados pela minha supervisora pedagógica Dona Léa Dias Abrantes. Na época, ela fazia muitos cursos. Ela era egressa dos cursos de aperfeiçoamento da Fazenda do Rosário, ela fazia reuniões semanais com a gente e nos orientava no trabalho pedagógico. Ela fazia grandes referências ao trabalho de Helena Antipoff, da Educadora Helena Antipoff em Ibirité...eu também fui fazer cursos por indicação dela. Eu fui na Fazenda do Rosário e fiquei lá de dois a três dias, nas férias; eu me lembro que, depois, em nosso planejamento pedagógico, nós colocávamos em prática o que havíamos aprendido no curso.</p> <p data-bbox="639 983 1359 1279">Uma outra coisa que eu vejo que é eficaz, e eu ainda uso até hoje, os relatórios... a gente tinha que observar a criança e relatar. Na época a gente chamava de anedotário. Eu não lembro se esse nome, anedotário, era da Dona Léa Abrantes ou da Helena Antipoff, mas há pouco tempo eu estava lendo um livro da Ilca Neves, eu vi: anedotário, que é, de fato, um registro de observação das crianças. A gente usava muito isso, esse era o critério da nossa avaliação. Nós não tínhamos muito essa visão de avaliação presa, fragmentada, só nota, coercitiva... a nossa avaliação era pautada em relatos, observação da atividade dada ao aluno; ela era elaborada de acordo com o nível de desempenho do aluno, e depois eu registrava...(Ana Vitória)</p> <p data-bbox="639 1308 1359 1442">É, a gente trabalha com a equipe multidisciplinar, mas como a gente, às vezes, nem sempre tem condição de estar com todos os colegas, quando eu preciso de algum apoio costumo procurar os colegas. Deixa eu te dar um exemplo: quando a gente vai falar de lei eu chamo o Assistente Social. (Vânia)</p> <p data-bbox="639 1471 1359 1606">Sim, era muito bom, era essencial. Agora você coloca uma criança com deficiência na escola comum, lá não tem psicólogo, terapeuta ocupacional... você não tem uma pessoa especializada lá. O professor mal tá dando conta da turma, como é que essa criança vai aprender? Difícil, né... (Lenira)</p> <p data-bbox="639 1635 1359 1691">Era com equipe multidisciplinar que nós trabalhávamos, e era bom. Às vezes precisávamos de ajuda de psicólogos, fisioterapeutas... (Dodora)</p> <p data-bbox="639 1720 1359 2042">Sim, trabalhávamos. Naquela época, nós contávamos com psicólogo, médico, assistente social... me lembro que, na época, tinha até terapeuta ocupacional...Fizemos curso no Rio de Janeiro, curso de logopedia. A gente trabalhava aquelas questões da linguagem, as crianças Down que apresentavam dislalia a gente trabalhava muito, né? Aqueles posicionamentos de língua, aquela hipotonia na língua, a gente trabalhava muito, tinha todo trabalho de tonicidade muscular na bochecha, língua; trabalhávamos o posicionamento orofacial para a criança Down desenvolver a fala. Eu formei em 1969, e em 1970 já estava trabalhando, alfabetizando. Claro que eu tive aquelas dificuldades de falta de experiência, mas eu tinha um suporte muito grande da Dona Lea e da equipe multidisciplinar da APAE. (Ana Vitória)</p>

As entrevistadas foram unânimes em explicitar a necessidade de trabalhar as peculiaridades e necessidades das pessoas com Síndrome de Down, bem como a importância de uma parceria com equipe multidisciplinar. Elas fizeram referências a Helena Antipoff e experiências advindas dos cursos que por ela foram coordenados.

Uma das preocupações iniciais de Helena Antipoff era a instalação de um consultório médico-psicopedagógico com uma equipe multidisciplinar para trabalhar com as pessoas excepcionais. Promoveu inúmeros seminários, simpósios e reuniões científicas com vistas no estudo e reivindicação de direitos, além de cursos de especialização e seleção de pessoal para dar assistência aos excepcionais e suas famílias. (ANTIPOFF, D. 1996)

Pelas falas das docentes confirma-se a sua participação nos cursos de Educação Emendativa e Terapia da Linguagem, o primeiro promovido no Instituto de Superior de Educação Rural – Fazenda do Rosário, e o segundo na Sociedade Pestalozzi do Brasil sob a coordenação da professora Helena Antipoff. Naquela época não havia a profissão de fonoaudiólogo, e o curso de terapia da linguagem preparava os futuros terapeutas de clínicas e classes especiais. Tinha o caráter essencialmente educativo e foi iniciado na Sociedade Pestalozzi do Brasil no período de 1946 a 1955, pela professora Ofélia Boisson Cardoso que, além de atender pessoas excepcionais, preparava especialistas nessa técnica, como por exemplo, a professora Lucia Bentes; esta deu continuidade ao curso e, a partir de 1965, ela iniciou o movimento de criação das clínicas de Terapia da Linguagem.

Os cursos de Educação Emendativa eram oferecidos pelo Instituto Superior de Educação Rural da Fazenda do Rosário em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais para orientadores e professores de classes especiais. Em 1964, no 4º Curso de Férias de Educação Emendativa, realizado no Instituto Superior de Educação Rural da Fazenda do Rosário, sob a coordenação de Helena Antipoff, no qual houve a participação de representantes das Sociedades Pestalozzi e APAEs, importantes assuntos foram mensurados, dentre eles:

- A urgente formação, seleção e preparo do pessoal especializado na educação dos excepcionais;
- Estímulo a professores do interior de Minas Gerais para que fizessem cursos e estágios de Educação Emendativa, no internato da Fazenda do Rosário, a fim de regerem classes especiais ou orientarem a educação;
- Formação de monitores ou atendentes de educação;

- Estímulo à formação de centros médico-psicopedagógicos constituídos por psicólogos, médicos, pedagogos, assistentes sociais, nas cidades do interior de Minas Gerais com o objetivo de cuidar dos aspectos peculiares dos excepcionais.

A respeito da temática sobre as diretrizes para atendimento multidisciplinar às pessoas com Síndrome de Down, obtivemos muitas assertivas e inferências a Helena Antipoff, pois para ela:

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 o 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)

É nessa perspectiva que as docentes e a psicóloga direcionaram suas práticas, portanto houve o preparo profissional advindo dos cursos que fizeram.

O curso de Educação Emendativa apresentava uma programação baseada nas “diretrizes necessárias” que Antipoff preconizava, dentre outras as seguintes atividades e ou conhecimentos eram imprescindíveis como: desenho, pintura, modelagem; música, danças folclóricas, cantos, canções cívicas e bandinha rítmica; o teatro como forma de expressão, teatro de fantoches, de sombra, de máscaras; educação Física; jogos motores e sensoriais; quanto ao excepcional: noção de idade cronológica, idade mental e quociente intelectual; em relação ao trabalho do educador de excepcionais: formação de hábitos, atividades recreativas, expressivas, senso-motoras, educação das funções mentais e exercícios de ortopedia mental. Concluímos serem essas as diretrizes.

9.2 – Entrevista: Pessoas com Síndrome de Down

A análise das entrevistas realizadas com as duas pessoas com Síndrome de Down (Bia e José) levantou dados sobre como e quais profissionais da APAE de Barbacena realizavam atendimento a eles, e possibilitou o levantamento de duas categorias, agrupadas por temas de significação. Essas categorias foram divididas em

frequência e atendimentos setoriais e preferência de setores e atividades na APAE de Barbacena.

Quadro 13 Análise Temática: Frequência e atendimentos setoriais na APAE de Barbacena

CATEGORIA	FALAS
Frequência e atendimentos setoriais na APAE de Barbacena	<p>Vim pequena, estudei na ABAE, Escola Maria do Rosário, Escola Bias Fortes</p> <p>Guardo todas as datas importantes, como data de aniversário das pessoas que gosto, datas comemorativas, sei o dia da semana e do mês, eu recorto gravuras de revista, sei ler e escrever e ver as horas também. (Bia)</p> <p>Era do tamanho do meu sobrinho. Estudava, mas eu já tinha pensado em parar (José)</p> <p>Oficinas, vou na sala de funcionalidade, na sala de dança e teatro, Culinária, vou ao sítio, faço educação física e na sala da Vânia. (Bia)</p> <p>Como que fala é...com os psicólogos, com as professoras...Converso com a psicóloga. Tem a outra que é novata aí também, né...culinária, sala de artes.</p> <p>A gente faz qualquer tipo de doce: aquelas roscas trançada, aquela rosca de rei... (A respeito do que faz em casa): Com certeza. Ah, de tudo né...arrumo a casa, arrumo cozinha, passo pano na casa todinha, tiro poeira dos móveis. (José)</p>

Bia e José mencionaram que foram para a APAE desde pequenos, ela relatou que adquiriu muitos conhecimentos, pois memoriza com facilidade datas importantes, nome das pessoas, dia da semana, mês e ano, lê e escreve, além de reconhecer as horas. Bia também lembrou que fazia aniversário na mesma data que José. Já este mencionou de forma vaga sobre sua escolarização; demonstrou uma lacuna nesse período, talvez tivesse consciência de que não aprendeu a ler.

Os atendimentos mais destacados por eles foram os setores das oficinas pedagógicas que contemplam atividades de dança, teatro, culinária, e lazer como os passeios ao sítio e em outros lugares, educação física e o setor de psicologia.

Infere-se que esses atendimentos são organizados tal como foram previstos por Helena Antipoff. Em 1945, ela organizou as Oficinas Pedagógicas e Protegidas que tinham como coordenadora a Professora Olívia Pereira. As oficinas expandiram-se nas Sociedades Pestalozzi e nas APAEs. Antipoff afirmava também que a Oficina Pedagógica seria uma forma de assistência educativa em que o fator de maior importância era o trabalho manual usado como meio de educação, aliado a outras formas de assistência, com atividades artísticas, sociais, educação física e outras. Ela seria como continuação do programa de educação integral, ou seja, para quando o excepcional deixasse as classes escolares e entrasse na adolescência.

Antipoff também tinha uma grande preocupação em relação ao futuro dos excepcionais depois que tivessem que deixar as instituições especializadas após atingirem a idade de 18 anos. Em 1968, Helena Antipoff fez o seguinte apelo ao Poder Público:

Apesar de a situação ter melhorado para o excepcional, sendo melhor compreendido, e respeitado, apesar de uma série de decretos e dispositivos legais terem penetrado nos códigos de trabalho e da Previdência Social, permanece contudo, o problema do excepcional, ao deixar a escola, a oficina pedagógica e o centro de aprendizagem ocupacional. Continua a constituir motivo de angústia para os pais e educadores. Como será a existência do filho excepcional, quando os pais envelhecidos, sem recursos ou falecidos, não mais poderão dar o amparo necessário? (ANTIPOFF, 1992, p.217)

Esses problemas apontados por ela foram solucionados, aproximadamente, após 30 anos, pois atualmente, nas APAEs, os fins e objetivos são voltados para a promoção de atividades cujas finalidades sejam de relevância pública e social, em especial, a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência, em seus ciclos de vida: crianças, adolescentes, adultos e idosos, buscando assegurar-lhes o pleno exercício da cidadania. Antipoff já pensava nesses aspectos, e a geração de Bia (57 anos) e de José (49 anos) e dos demais excepcionais está tendo o privilégio de continuar na APAE obtendo apoio de muitos profissionais da saúde e educação, e desenvolvendo atividades de autogestão na busca do possível desenvolvimento e da autonomia e independência.

O quadro a seguir apresenta a preferência de setores e atividades na APAE de Barbacena.

Quadro 14 Análise Temática: Preferência de Setores e atividades na APAE

CATEGORIA	FALAS
Preferência de Setores e atividades na APAE	<p>Sala da Angélica, culinária, sala da Vânia, Psicologia; Helena Belo na Secretaria Executiva, Roberto, o motorista do ônibus que me leva para passear, Daniela terapeuta ocupacional, minha sobrinha... mas gosto mais da sala da Vânia, porque tem reunião com meus colegas no grupo de autodefensores, conversar com os funcionários e colegas da APAE. Quando chego na APAE, vou à sala das pessoas para conversar. Sempre fui para escola sozinha, de ônibus...na sala da Vânia eu converso com ela e tem reunião com meus colegas no grupo de autodefensores. Colorir...não gosto (ficou pensativa, seu semblante ficou triste)</p> <p>Moro com minha irmã Maria Inês. Fico ajudando minha irmã na papelaria, tenho irmãos, sobrinhos (Bia)</p> <p>Eu gosto demais! Tudo! Eu gosto demais de ser daqui, pra ajudar nas festas da APAE. A gente dá uma mãozinha...gostaria de parar de estudar para dar uma mãozinha à Suely e Flávia que trabalham na recepção, e qualquer professora.</p> <p>O que que é autodefensor? A gente ajuda pessoas: pessoal carente, pessoa que não fala, um que é cadeirante...tem meu colega, Pedro, que precisa de falar, tem os outros que tá com aparelho no ouvido...aí eu ajudo, dou uma mãozinha. agora ajudo na recepção.</p> <p>(perguntado sobre como é dada a ajuda aos cegos): A gente segura no ombro, aqui...a gente vai caminhando até lá.</p> <p>(ao cadeirante): A gente pega a cadeira de roda pra ajudar...</p> <p>(quando a pessoa não sabe falar): Aí a gente faz os gestos com a mão...</p> <p>(Namoro, casamento): Com certeza, mas primeiro tem que arrumar uma pessoa educada; eu gostaria...qualquer pessoa católica.</p> <p>(filhos): Não, a gente tem que pagar despesa de filho. É... não...lá em casa tenho um sobrinho, aí é melhor... (José)</p> <p>(a respeito de morar com a mãe e atividades domésticas e colaborativas) Sim... Cuidamos. Tipo, quando ela vai no Bahamas fazer compra eu tenho andado junto com ela; de vez em quando ela traz a chave do armário do Bahamas e avisa pra buscar, porque pra ela fica muito pesado.</p> <p>Eu só não gosto de ficar perto daquela sala ali... da sala de professoras que tem alunos pequenos.</p>

Tanto Bia quanto José ressaltaram os setores a que tinham preferência demonstrando autonomia e independência. Ela apreciava ir individualmente aos setores para conversar com os profissionais; ele declarou seu desejo de ser funcionário da instituição, de ter uma vida afetiva e que para isso, a remuneração era importante e Bia mencionou o trabalho na papelaria da família. Esta mencionou que não gostava de colorir; ele de ficar perto da sala de crianças da educação infantil, o que significa, possivelmente, que eles não gostem de ser tratados como crianças, e sim como adultos com direitos e deveres como qualquer cidadão. Outro ponto que os dois destacaram foi a preferência à ida à sala da psicóloga, a qual era responsável por orientar, apoiar e mediar as reuniões com os adolescentes e adultos que faziam parte do programa de autogestão e autodefensoria da APAE de Barbacena.

A autogestão e autodefensoria consistem em um programa nacional da rede Apaeana que tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento da autonomia da pessoa com deficiência intelectual e múltipla frente a sua realidade, ampliando sua

possibilidade de atuar, influenciando o cotidiano de sua família, da comunidade e da sociedade em geral. Assim fica assegurado a participação efetiva da pessoa com deficiência nas Apaes, Federação das Apaes dos Estados e Federação Nacional das Apaes. Os autodefensores são eleitos nos fóruns de autodefensores em Assembleia Geral Ordinária, a cada 3 (três) anos, convocada especialmente para esse fim, permitindo-se uma reeleição consecutiva. A autodefensoria é composta por 4 (quatro) membros, sendo dois efetivos, um do sexo masculino e outro do sexo feminino, e dois suplentes, um do sexo masculino e outro do sexo feminino.

Através das falas de Bia e José pôde-se perceber que eles fazem parte desse programa, pois as atividades que desenvolvem provavelmente são analisadas e pensadas com a mediação da psicóloga para que resultem em mudanças de comportamentos e amadurecimento emocional e social. Ele demonstrou que havia internalizado a noção de autoconceito, pois explicitou como faz para ajudar as pessoas, os colegas, os profissionais com os quais convive, com sua mãe e familiares.

Bia, por sua vez, ajuda a irmã na papelaria e providencia o cuidado das próprias unhas; tem, portanto preocupação com a própria imagem: é vaidosa.

Helena Antipoff (1992) afirmava a necessidade de ocupar os alunos não só com trabalhos manuais, mas também com atividades de vida prática. Ainda que nulos ou incapazes de qualquer raciocínio matemático, estarão aptos a resolverem problemas concretos com bastante êxito, se motivados pela necessidade da vida. Saem melhor das dificuldades quando entra em jogo o fator afetivo, tal como amizade para com seu professor, fidelidade ao amigo que deseja ajudar, ou mesmo o sentimento de dever para com uma tarefa pela qual se responsabilizou.

10 – CONCLUSÃO

Esta pesquisa pretendeu fazer um estudo de caso da APAE de Barbacena visando à compreensão de como foi realizado o atendimento da pessoa com Síndrome de Down no período de 1962 a 1976, e sua relação com os pressupostos teóricos derivados da obra de Helena Antipoff.

Compreendemos o percurso histórico de atendimento aos deficientes, desde as primeiras iniciativas dos médicos, com a criação de instituições ligadas a hospitais psiquiátricos, em cujo quadro geral foram congregadas crianças deficientes que estavam segregadas socialmente junto com os doentes mentais adultos.

Contextualizamos a atuação de Helena Antipoff e sua colaboração na implementação de instituições especializadas que surgiram a partir de 1932, como as Sociedades Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, que se tornaram propulsoras da educação especial por abrangerem os diversos problemas da excepcionalidade e envolverem profissionais da área da saúde e educação.

Verificamos a influência e presença de Helena Antipoff e outros Pestalozzianos na criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, no dia 11 de dezembro de 1954, juntamente com George e Beatrice Bemis – pais de uma menina com Síndrome de Down – que haviam participado da fundação de mais de 250 Associações de Crianças Retardadas nos Estados Unidos (NARC), e por isso incentivaram, aqui, no Brasil, um movimento em favor da criança com deficiência mental; também a influência de Antipoff na escolha do nome da instituição Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, já que a denominação “excepcional” fora introduzida por ela em substituição aos anteriormente usados; e ainda no decreto da Semana Nacional da Criança Excepcional pelo Presidente Castelo Branco, além da fundação da APAE de Brasília – DF cujas diretrizes ajudou a formar e da qual foi presidente de honra; o seu empenho na luta pelos direitos dos excepcionais e a constante preocupação com o trabalho feito em prol deles, o que a levava a estimular a formação de um pessoal multidisciplinar e professores especializados, e a participar ativamente dos debates, sobretudo, em relação a inúmeras iniciativas privadas, que se organizavam em jornadas, seminários, reuniões científicas para discutirem sobre a infância excepcional.

Contextualizamos também, a participação da APAE de Barbacena – cujas características eram semelhantes às da Sociedade Pestalozzi do Brasil, tanto na

organização quanto à formação da equipe de trabalho e aspirações – no estudo sobre a assistência ao excepcional em Minas Gerais através da resposta ao questionário enviado por Helena Antipoff, a qual presidia o grupo de estudos nomeados pela CADEME, o que gerou reivindicações relevantes para uma melhor assistência aos excepcionais.

Frisamos a importância da participação dos profissionais de Barbacena nos cursos intensivos de férias de Educação Emendativa realizado na Fazenda do Rosário – sob a orientação de Helena Antipoff – cujos pressupostos teóricos foram utilizados no seu trabalho de ensino das classes especiais.

Também mostramos a trajetória de duas pessoas com Síndrome de Down na APAE de Barbacena e destacamos a relevância do trabalho da equipe multidisciplinar no seu desenvolvimento e aprendizagem.

As pessoas com Síndrome de Down, do século XXI, têm o direito ao conhecimento e a técnicas de tratamento que lhes deem a possibilidade de se desenvolverem, atingindo metas socialmente esperadas e valorizadas. Portanto toda criança Down deve estar inserida em um programa educacional, independentemente de suas possibilidades de aprendizagem acadêmica, pois o sentido aqui atribuído ao processo educacional ultrapassa, e muito, os limites impostos a um programa restrito à educação formal.

Entretanto, para que essas pessoas possam viver o mais “normalmente possível”, o trabalho terapêutico-educacional precisa ir além do treinamento de atividades de vida diária e habilidades pré-acadêmicas. Atitudes sociais, relacionamento com pessoas diversas, independência de locomoção, profissionalização, participação política, cidadania, tudo isso tem que ser contemplado para que o indivíduo tenha alguma chance de se inserir socialmente na comunidade. O processo educacional voltado para as pessoas com Síndrome de Down deve ser pensado nessa mesma perspectiva, ou seja, tendo em vista a preparação para a vida.

Se a educação é direito de todos, os indivíduos com Síndrome de Down estão, sem dúvida, nele incluídos, portanto, sua educação deve ser plenamente assegurada. Logo, para que o princípio da igualdade se torne um fato, é indispensável que sejam oferecidas oportunidades educacionais diversificadas. Tendo suas limitações respeitadas e recebendo oportunidades adequadas, todo indivíduo tem condições de desenvolver, a seu modo, suas capacidades potenciais.

Considerando as questões envolvidas no desenvolvimento e aprendizagem da criança, do jovem e do adulto com Síndrome de Down, constatamos que a

permanência e existência das APAEs como prestadoras de serviços educacionais se faz extremamente necessária devido ao atendimento diferenciado que proporciona a eles e à sociedade, por meio de profissionais e técnicos devidamente qualificados e especializados que se articulam na cooperação mútua entre os setores de educação, saúde e assistência social, potencializando a ação de cada um deles.

Este trabalho proporcionou-me uma nova visão acerca do mundo Down devido ao caminho percorrido por pioneiros como Helena Antipoff e os fundadores da APAE de Barbacena. Pude ver que, desde aquela época, já existia a especialização docente para trabalhar com pessoas com Síndrome de Down, o que eu julgava ser algo de nossos tempos. Deu-me também a oportunidade de conhecer um pouco do trabalho de Helena Antipoff, como os exercícios de Ortopedia Mental, que são de suma importância no trabalho pedagógico e entender que suas metodologias podem e devem ser aplicadas no atendimento educacional especializado de complementação – sala de recursos. Outro fator relevante foi a percepção que tive sobre a dedicação e força de vontade de pessoas como Antipoff para acertar no trabalho com o Down. Era uma preocupação constante com a sua adaptação e seu futuro, o que precisa ser imitado hoje, não somente pelos profissionais da área mas também pelo Poder Público. Tudo o que se tem na organização da educação especial atual é devido a esse incansável trabalho.

Neste material foi explorado o assunto da fundação das APAEs, abordando de modo mais superficial as metodologias utilizadas por Helena Antipoff. Vê-se, portanto, a necessidade de pesquisas que aprofundem sobre esse tema, além da própria pessoa de Antipoff: sua paixão, energia, dedicação e influência para que se chegasse ao ponto em que se está hoje no desenvolvimento da criança com Síndrome de Down.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A J. **Usos e Abusos dos Estudos de Caso**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, set./dez. 2006. p. 637-651

ALVIM, F.C. de **Introdução ao estudo de Deficiência Mental. (Oligofrenias)**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1958.

ANTIPOFF, H; RESENDE, N. **Ortopedia Mental nas Classes Especiais**. Belo Horizonte: Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, 1934. (Boletim, 14)

ANTIPOFF, D. **Helena Antipoff: sua vida, sua obra**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1996.

ANTIPOFF, H. **Educação do Excepcional**. Belo Horizonte: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, 1992. (Coletânea das obras de Helena Antipoff).

ANTIPOFF, H. (1930) Respondendo a Universitários sobre Educação para o Excepcional. In: CDPHA – Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. (org.) **Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff, volume 3: Educação dos Excepcionais**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992b. p.315-317.

ANTIPOFF, O. **Educação do excepcional: manual para professores**. Rio de Janeiro: Sociedade Pestalozzi do Brasil, 1974. v.3.

ANTIPOFF, D. **Helena Antipoff, sua vida, sua obra**. Belo Horizonte:Itatiaia, 1996.

ARAÚJO, Catherine. **Necessidades da Criança com Síndrome de Down em Classe Comum de Escola Regular Particular: Estudo de caso de uma criança no município de Embu das Artes**. 2006. 117 f. Dissertação. (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4.ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2009. 281p.

BEMIS, BEATRICE. **A Educação da Criança Retardada nos Estados Unidos**. Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil, Ano X, n.27, p. 87 1955.

BRASIL. Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/cedime/legislacao/leisedfísica.jsp#1934>. Acesso em: 15 nov.2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 17 jun 2014.

_____. Congresso Nacional, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / Lei nº 9394/96**, 1996.

_____. Congresso Nacional, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /Lei nº 4.024/61**, 1961. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 10 mai.2014.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Declaração de Salamanca** Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Corde,1994.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 2, de Fevereiro de 2001.

Bueno, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista ?** Trabalho apresentado na 21 Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 1998.

BORGES, A.A.P. **Entre tratar e educar os excepcionais: Helena Antipoff e a psicologia na Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1932-1942)**. 2014.358f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

CAMPOS, Regina. (org.) **Helena Antipoff: Textos Escolhidos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff (1892-1974) e a Perspectiva Sociocultural em Psicologia e Educação**, 2010. 269 f. Tese Professora Titular – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff: psicóloga e educadora – uma biografia intelectual**. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012.

CARVALHO, Erenice. **Interação entre Pares na Educação Infantil: Exclusão-inclusão de criança com deficiência intelectual**. 2007. 252 f. Tese. (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília, 2007.

CARVALHO, Erenice. Educação Especial e Inclusiva no Ordenamento Jurídico. Revista Educação Especial, Santa Maria, v.26, maio/ago, 2013. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 13 nov.2013.

CASARIN, Sonia. **Síndrome de Down: Caminhos da vida**. 2007. 290 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CDPHA. **Sala Helena Antipoff**, Questionário referente à Assistência ao Excepcional/ABAE Biblioteca Central da UFMG, Caixa L1-5A, Pasta 02, Documento de 20 a 28, 1966.

CDPHA. **Sala Helena Antipoff**, Biblioteca Central da UFMG, Caixa L1-5A, Pasta 02, Documento ofícios nº26, Número de folhas 05.

CDPHA. **Sala Helena Antipoff**, Biblioteca Central da UFMG, Caixa L1-5A, Pasta 03, Documento 03, Tema Estatutos da APAE de Barbacena, 1966.

COLL, C.; MARCHESI, A. ; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. V. 3.

CONGRESSO DA FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES, IV, 1969, Brasília. **Mensagem da APAE**. Brasília, 1969. 188p.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 27 mar. 2008.

DESCOEUDRES, A. **A Educação das Crianças Retardadas**: seus princípios, seus métodos. Trad. Da 4ª edição original. Belo Horizonte: Publicações da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, 1968.

DOMINGUES, S. **O Conceito de Excepcional na Obra de Helena Antipoff**: diagnóstico, intervenções e suas relações com a educação inclusiva. 2011.193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

EDIÇÕES DIGITALIZADAS DO JORNAL CORREIO DA MANHÃ BRASIL (1954-1974) na hemeroteca digital da Biblioteca Nacional do Brasil. In: **WIKIPÉDIA** a enciclopédia livre. Disponível em <www.wikipedia.org>. Acesso em: 10 fev. 2015.

ESTADO DA GUANABARA. **Roteiro e Sugestões para Professoras de Crianças Mentalmente Retardadas Educáveis**. 2. ed. Guanabara: Departamento de Educação Primária. Seção de Ensino Especial, 1965.

FENAPAES (1964). **Mensagem da APAE**. São Paulo. n.1 jan/mar. 1964. 30.p.

FENAPAES (1964). **Mensagem da APAE**. São Paulo. n. 2 abr/jun. 1964. 30.p.

FENAPAES (1997a). **Eixo referencial de atuação**. Brasília, Ministério da Justiça; Secretaria Nacional dos Direitos Humanos; CORDE.

FENAPAES (1997b). **Plano estratégico 1998/2003**. Brasília, Ministério da Justiça; Secretaria Nacional dos Direitos Humanos; CORDE.

FENAPAES (1997c). **Manual de Conceitos**. Brasília, Ministério da Justiça; Secretaria Nacional dos Direitos Humanos; CORDE.

FENAPAES (1997d). **Manual de atribuições e funcionamento**. Brasília, Ministério da Justiça; Secretaria Nacional dos Direitos Humanos; CORDE.

FENAPAES (1997e). **Manual de gestão financeira**. Brasília, Ministério da Justiça; Secretaria Nacional dos Direitos Humanos; CORDE.

FENAPAES (1997f). **Manual de Recursos humanos**. Brasília, Ministério da Justiça; Secretaria Nacional dos Direitos Humanos; CORDE.

FENAPAES (1997g). **Manual de gestão de materiais**. Brasília, Ministério da Justiça; Secretaria Nacional dos Direitos Humanos; CORDE.

FENAPAES (1997h). **Política Social de Assistência Social**. Brasília, Ministério da Justiça; Secretaria Nacional dos Direitos Humanos; CORDE.

FENAPAES (2001a). **APAE Educadora** – a escola que buscamos: proposta orientadora das ações educacionais. Brasília, FENAPAES, 56 p. (Coleção Educação e Ação, v.1)

FENAPAES. (2012). **Manual de Fundação das APAEs**. Brasília, FENAPAES, 24p.

FENAPAES. (2012). **Estatuto da Federação Nacional das Apaes**. Disponível em: <www.apaebrasil.org.br>. Acesso em: 16 de mai. 2014.

FENAPAES. (2012). **Estatuto da Federação das Apaes dos Estados**. Disponível em: <www.apaebrasil.org.br>. Acesso em: 16 de mai. 2014.

FENAPAES. (2009). **Estatuto das Apae de Barbacena**. Disponível em: <www.barbacena.apaebrasil.org.br>. Acesso em: 16 de mai. 2014.

FENAPAES. (2014). **Mensagem da Apae**: edição especial 60 anos. Brasília, 2014.

FERREIRA, M. Os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP e os Estudos em Ciências Sociais sobre a Educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. V.13, n.38, p.279-411, mai/ago.2008.

FILHO, João. **APAE de Francisco Morato e Grupo Multifamílias**: um percurso de mudanças com base na teoria bioecológica. 2012. 223f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

FONSECA, V. **Educação Especial**: Programa de Estimulação Precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre manipulação do comportamento deteriorado. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

GONZÁLEZ, J. **Educação e Diversidade**: Bases Didáticas e Organizativas. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

HAGUETTE, T. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

JANNUZZI, G. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

JANNUZZI, G. **A Educação do Deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

JANNUZZI, G.;CAIADO, K. **APAE:** 1954 a 2011 algumas reflexões. Campinas: Autores Associados, 2013.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LIMA, P. **Educação Inclusiva e Igualdade Social.** São Paulo: AVERCAMP, 2006.

MANTOAN, M. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

____. **Ser ou estar, eis a questão:** Explicando o déficit intelectual. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

MAZZOTTA, M. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação/ANPED**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p.387-405, Dez. 2006.

MENDES, E. Breve histórico da educação especial no Brasil, **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, maio-agosto, 2010, p. 93-109.

MINAS GERAIS. A Subsecretária de Desenvolvimento da Educação, nos termos da Resolução SEE nº 521/04. **Dispõe sobre SD nº 01/2005**, orienta o atendimento de alunos com deficiências e condutas típicas nas escolas da rede Estadual. Belo Horizonte, 2005.

MINAS GERAIS. A Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, nos termos da Resolução SEE nº 2197/12, **Dispõe sobre Guia de Orientação da Educação**

Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais, orienta o atendimento educacional a alunos com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação na rede estadual de ensino. Belo Horizonte, 2013.

MINAS GERAIS. A Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, nos termos da Resolução SEE nº 2197/12, **Dispõe sobre Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**, orienta o atendimento educacional a alunos com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação na rede estadual de ensino. Belo Horizonte, 2014.

MUNIZ, Hiltnar. **O Educando com Síndrome de Down: um estudo sobre a relação entre pais e profissionais na escola regular**. 2008.130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2008.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. **A Pedagogia Catequética de Álvaro Negromonte: Discursos**. Revista Tempos e Espaços em Educação, v.02, p.13-23, 2009.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental: da Superstição à Ciência**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PUESCHEL, S. (ORG.) **Síndrome de Down: Guia para pais e educadores**. 9.ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

RAFANTE, H. C. ; LOPES, R. E. (2011). Helena Antipoff, seus pressupostos teórico-metodológicos e suas ações na educação dos “excepcionais” no Brasil. Memorandum, Belo Horizonte, n.20, p. 31-57, 2011. Disponível em: <www.fafich.ufmg.br/memorandum>. Acesso em: 12 nov. 2012.

RICHARDSON, Roberto. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

SALABERRY, Neusa. **APAE Educadora: na prática de uma unidade da APAE de Porto Alegre**. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

SAQUETTO, Danielle. **Os Significados e Sentidos Atribuídos ao Papel do Psicólogo Escolar, por Parte Daqueles que Atuam na APAE:** uma construção cercada de equívocos. 2008. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

SASSAKI, R. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 5.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SCHWARTZMAN, J (ORG.). **Síndrome de Down.** 2. ed. São Paulo: Mackenzie, 2003.

SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS. **Infância Excepcional.** Ano 1, 1963.

_____. **Infância Excepcional.** Belo Horizonte. n.8, jan/jun. 1966.

_____. **Infância Excepcional.** Belo Horizonte. n.9, jul/ago. 1966.

_____. **Infância Excepcional.** Belo Horizonte. n.11, jan/jun. 1968.

SOCIEDADE PESTALOZZI DO BRASIL. **Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.** Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil, Ano X, n.27, p. 104-105, 1955.

_____. Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil. Número comemorativo do XX anos da SPB. Guanabara. n.29, jul. 1965.

_____. Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil. Número comemorativo do XX anos da SPB. Guanabara. n.29, jul. 1965.

_____. Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil. Rio de Janeiro. n.34, jun. 1970.

TUNES, E. & PIANTINO, L. **Cadê a Síndrome de Down que estava aqui?** O gato comeu...: o programa de Lurdinha. São Paulo: Autores Associados, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

YIN, Robert. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE - A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE RESPONSÁVEIS DAS PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Título do projeto de pesquisa: A Inclusão Educacional da Criança com Síndrome de Down: Estudo de Caso da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Barbacena, MG

Prezado (a)

Este é um convite para seu filho (a) participar, voluntariamente, da pesquisa de doutorado de Adriana Cláudia Drumond, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que tem como orientadora a Prof^a. Dr^a. Regina Helena de Freitas Campos. A pesquisa tem por objetivo fazer um estudo de caso da APAE/Barbacena buscando compreender como tem sido realizado o atendimento da criança com Síndrome de Down nessa Instituição, qual tem sido o papel dos profissionais especializados nesse atendimento e a relação do modelo adotado com os pressupostos teóricos derivados da obra da psicóloga e educadora Helena Antipoff.

A entrevista semiestruturada foi escolhida como instrumento de coleta de dados de informações objetivando obter informações sobre experiências que seu filho (a) vivencia e/ou vivenciou na Instituição e sobre o impacto dessas experiências no desenvolvimento psicológico e psicossocial. A participação de seu filho (a) é muito importante para nós e será de grande ajuda na pesquisa.

A participação nessa pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução N° 196 de 10 de Outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde.

Por favor, leia as informações abaixo antes de expressar seu consentimento para seu filho (a) participar da pesquisa:

1. A entrevista está programada para ocorrer em aproximadamente 50 (cinquenta minutos). Em caso de possíveis inquietações ou constrangimento seu filho

(a) poderá abster-se em responder a pergunta. Se houver necessidade de continuidade a entrevista poderá ser agendada em outra data.

2. A entrevista será realizada onde melhor lhe convier e será individualizada.

3. Como a participação de seu filho (a) é voluntária, caso decida participar, você tem toda liberdade para interromper o processo quando assim o desejar sem sofrer qualquer espécie de penalidade.

4. Os resultados da pesquisa serão utilizados exclusivamente em trabalhos científicos, publicados ou apresentados oralmente em congressos, sendo que serão adotados procedimentos que impeçam a identificação dos entrevistados.

5. Ao final, você receberá a transcrição da entrevista e poderá modificar e/ou remover quaisquer partes que julgar inadequadas.

6. Esclarecimentos sobre questões éticas desta pesquisa poderão ser obtidos junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG- COEP/UFMG, telefone (31) 3409-4592,

Agradecemos sua atenção e valiosa colaboração e subscrevemo - nos,

Atenciosamente,

Adriana Cláudia Drumond

Doutoranda

Regina Helena de Freitas Campos

Orientadora

Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais
Avenida Antônio Carlos 6627 – Campus Pampulha
31270-901 Belo Horizonte, MG

e-mail: drumond.adriana@yahoo.com.br ; rcampos@ufmg.br

Telefone: (32) 3051-4605

(31) 3409-6171

Comitê de Ética em Pesquisa - UFMG

Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627 – Campus Pampulha

Unidade Administrativa II 2º Andar – Sala 2005 CEP 31270-901 Belo Horizonte,
MG

e-mail: coep@prpq.ufmg.br

Telefax (31) 3409-4592

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu.....declaro estar informado(a) dos objetivos e fins desse estudo e concordo que meu filho (a) participe voluntariamente da pesquisa realizada por Adriana Cláudia Drumond e orientada pela Profa. Dra. Regina Helena de Freitas Campos da FAE/UFMG.

Barbacena,.....de.....de.....

Assinatura do responsável.....

Telefone para

contato.....

APÊNDICE - B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PROFISSIONAIS DA SAÚDE E EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Título do projeto de pesquisa: A Inclusão Educacional da Criança com Síndrome de Down: Estudo de Caso da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Barbacena, MG

Prezado (a)

Este é um convite para você participar, voluntariamente, da pesquisa de doutorado de Adriana Cláudia Drumond, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que tem como orientadora a Prof^a. Dr^a. Regina Helena de Freitas Campos. A pesquisa tem por objetivo fazer um estudo de caso da APAE/Barbacena buscando compreender como tem sido realizado o atendimento da criança com Síndrome de Down nessa Instituição, qual tem sido o papel dos profissionais especializados nesse atendimento e a relação do modelo adotado com os pressupostos teóricos derivados da obra da psicóloga e educadora Helena Antipoff.

A entrevista semiestruturada foi escolhida como instrumento de coleta de dados objetivando obter informações sobre as experiências que você vivenciou e/ou vivencia na Instituição durante o atendimento às pessoas com Síndrome de Down. Sua opinião é muito importante para nós e será de grande ajuda na pesquisa.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução N° 196 de 10 de Outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde.

Por favor, leia as informações abaixo antes de expressar seu consentimento para participar da pesquisa:

1. As entrevistas estão programadas para ocorrer em aproximadamente 50 (cinquenta minutos). Em caso de possíveis inquietações ou constrangimentos você pode

abster-se em responder. Se houver necessidade de continuidade a entrevista poderá ser agendada em outra data.

2. As entrevistas serão realizadas onde melhor lhe convier e serão individualizadas.

3. Como sua participação é voluntária, caso decida participar, você tem toda liberdade para interromper o processo quando assim o desejar sem sofrer qualquer espécie de penalidade.

4. Os resultados da pesquisa serão utilizados exclusivamente em trabalhos científicos, publicados ou apresentados oralmente em congressos, sendo que serão adotados procedimentos que impeçam a identificação dos entrevistados.

5. Ao final, você receberá a transcrição de sua entrevista e poderá modificar e/ou remover quaisquer partes que julgar inadequadas.

6. Esclarecimentos sobre questões éticas desta pesquisa poderão ser obtidos junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG- COEP/UFMG pelo telefone (31) 3409-4592.

Agradecemos sua atenção e valiosa colaboração subscrevemo-nos,

Atenciosamente,

Adriana Cláudia Drumond

Doutoranda

Regina Helena de Freitas Campos

Orientadora

Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais
Avenida Antônio Carlos 6627 – Campus Pampulha
31270-901 Belo Horizonte, MG

e-mail: drumond.adriana@yahoo.com.br ; rcampos@ufmg.br

Telefone: (32) 3051-4605

(31) 3409-6171

Comitê de Ética em Pesquisa - UFMG

Avenida presidente Antônio Carlos, 6627 – Campus Pampulha

Unidade Administrativa II 2º Andar – Sala 2005

31270-901 Belo Horizonte, MG

e-mail: coep@prpq.ufmg.br

Telefax (31)

3409-4592

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu.....declaro estar informado(a) dos objetivos e fins desse estudo e concordo em participar voluntariamente da pesquisa realizada por Adriana Cláudia Drumond e orientada pela Prof^a. Dra. Regina Helena de Freitas Campos da FAE/UFMG.

Barbacena,de.....de.....

Assinatura do participante.....

Telefone para
contato.....

APÊNDICE - C

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN

DATA:

HORA:

LOCAL:

PESQUISADOR(A):

ENTREVISTADO(A):

I – Abertura

a) Dados do(a) entrevistado:

b) Começo informal.

c) Proposta, agradecimento e uso do gravador.

II) Questões propostas

a) Com que idade você começou a frequentar a APAE/Barbacena?

b) Como foi esse percurso até o momento? Estuda e ou estudou em outra escola?

c) Quais atendimentos você tem aqui na APAE? Qual é sua relação com estes profissionais?

d) Quais atividades e setores da APAE você gosta de frequentar?

e) Quais as atividades que você mais gosta de fazer nestes setores?

f) Quais as atividades você não gosta de fazer?

III – Fechamento da entrevista

APÊNDICE - D

ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFISSIONAIS DA SAÚDE E EDUCAÇÃO

DATA:

HORA:

LOCAL:

PESQUISADOR(A):

ENTREVISTADO(A):

I – Abertura

- a) Dados do(a) entrevistado:
- b) Começo informal.
- c) Proposta, agradecimento e uso do gravador.

II) Questões propostas

- a) Quanto tempo você trabalha com crianças com necessidades especiais?
- b) Quais as estratégias de ação são utilizadas por você no trabalho com a pessoa com Síndrome de Down nas fases da infância, adolescência, adulto e terceira idade?
- c) Você costuma trabalhar em equipes multi- e/ou interdisciplinares?
- d) Na sua opinião, qual o melhor atendimento escolar pode ser dado à criança com Síndrome de Down?
- e) Quais as dificuldades de sua prática profissional com pessoas com Síndrome de Down?
- f) Quais foram suas maiores realizações profissionais no trabalho com pessoas com Síndrome de Down?

III – Fechamento da entrevista

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Inclusão Educacional da Criança com Síndrome de Down: Estudo de Caso da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Barbacena, MG

Pesquisador: Regina Helena de Freitas Campos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 10944612.7.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 218.953

Data da Relatoria: 15/03/2013

Apresentação do Projeto:

Propõe-se estudo de caso da APAE/Barbacena buscando compreender como tem sido realizado o atendimento da criança com Síndrome de Down desde 1962, data de fundação da instituição, e sua relação com os pressupostos teóricos derivados da obra da psicóloga e educadora Helena Antipoff sobre a educação dos excepcionais. A entrevista semiestruturada foi escolhida como instrumento de coleta de dados de informações. Os sujeitos serão: a) quatro alunos com Síndrome de Down, nas fases da infância, adolescência, idade adulta e terceira idade; b) profissionais da área da saúde e educação que atuam e/ou atuaram em sua educação. As entrevistas terão por objetivo obter informações sobre as experiências que os alunos com Síndrome de Down vivenciam e/ou vivenciaram na instituição, e sobre o impacto dessas experiências em seu desenvolvimento psicológico e psicossocial. Concomitante às entrevistas, será realizada análise documental em arquivos da instituição, buscando investigar as características e procedimentos utilizados no atendimento às pessoas com síndrome de Down na instituição. Em suma: por se tratar de uma pesquisa histórica em que predomina a análise qualitativa, três ações de significativa relevância para alcançar os resultados serão empreendidas: estudo de caso, análise de documentos e entrevistas. Envolve 8 sujeitos de pesquisa; no entanto, o projeto em vários momentos afirma que serão 4 alunos e ao final indica que serão 8 alunos. Por isso, o número de profissionais a ser entrevistado não está claro.

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Objetivo da Pesquisa:

Descrever e analisar os fundamentos teóricos da proposta educacional para crianças com Síndrome de Down desenvolvidos desde 1962 na APAE/Barbacena. Analisar como a intervenção de profissionais nas áreas da educação e saúde tem contribuído para favorecer ou não a educação da criança com Síndrome de Down na escola comum e na APAE/Barbacena. Verificar em que medida o trabalho da APAE/Barbacena está relacionado com as propostas de Helena Antipoff em relação a educação dos excepcionais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Nem o projeto nem o TCLE apontam claramente que pode haver incômodos ou constrangimentos no caso das entrevistas - tanto por parte dos profissionais quanto dos alunos. Garante-se o anonimato dos entrevistados e o TCLE afirma que a pessoa terá acesso à transcrição da entrevista e poderá modificá-la - o que é uma ótima iniciativa. Os benefícios listados relacionam-se ao maior conhecimento do assunto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não haverá pesquisa em prontuários. A pesquisa histórica será feita em documentos do Memorial da instituição em Barbacena e no acervo do Centro de Pesquisa e Documentação Helena Antipoff, da UFMG.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto assinada pela pesquisadora principal e pela Diretoria da FAE; Termo de compromisso assinado pelas pesquisadoras; Aprovação de parecer pelo Colegiado do PPG e aprovação ad referendum da Câmara; 2 modelos de TCLE (responsáveis e profissionais) com contado das pesquisadoras e do COEP; Anuência da APAE de Barbacena.

Recomendações:

Foram retiradas dos TCLEs todas as passagens nas quais se dizia que não haverá "qualquer tipo de risco", indicando os possíveis incômodos ou constrangimentos e como eles podem ser minimizados.

Foi alterado, ao fim dos TCLEs, o trecho que dizia que "qualquer esclarecimento" pode ser obtido junto ao COEP, substituindo-o por: "esclarecimentos sobre questões éticas desta pesquisa poderão ser obtidos junto ao COEP".

Foi corrigido, ao final do projeto, o número de sujeitos de pesquisa.

Recomenda-se que seja retirado do TCLE a identificação da pos-graduação, pois caracteriza "argumento de autoridade" e constrange a autonomia de recusa dos sujeitos da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Somos pela aprovação do projeto "A Inclusão Educacional da Criança com Síndrome de Down:

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS**

Estudo de Caso da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Barbacena, MG" da pesquisadora Regina Helena de Freitas Campos, observadas a recomendação apresentada.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado conforme parecer.

BELO HORIZONTE, 14 de Março de 2013

Assinador por:
Marla Teresa Marques Amaral
(Coordenador)

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

ANEXO 2 - ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO BARBACENENSE DE ASSISTÊNCIA AOS EXCEPCIONAIS

Capítulo I

Da Associação seus Fins, Sede e Funcionamento

Artº.1 – Fica instituída, nesta cidade de Barbacena e nesta data de trinta e um de maio de 1962, sob a denominação de Associação Barbacenense de Assistência aos Excepcionais e sob os auspícios da Prefeitura Municipal de Barbacena, do Departamento Estadual da Criança e do Departamento Nacional da Criança, por prazo ilimitado, uma sociedade civil de caráter público, constituída de ilimitado número de associados, pessoas físicas ou jurídicas.

Artº. 2 – A Associação tem por finalidade a proteção, a educação e ajustamento social de indivíduos excepcionais, promover e eventualmente criar:

- a) estudos e pesquisas relativos ao problema dos excepcionais;
- b) prestação de orientação pedagógica no sentido de dar a necessária instrução aos excepcionais;
- c) prestação de assistência médica aos física e mentalmente deficitários, no sentido de atenuar-lhes as deficiências;
- d) plena cooperação com outras instituições interessadas no problema da educação dos excepcionais; desenvolvimento de cultura especializada e treinamento de pessoal destinado a trabalhar no campo da educação para excepcionais.
- e) criação de um fundo de auxílio às obras e aos egressos dos estabelecimentos de assistência à infância excepcional.
- f) o encaminhamento de excepcionais para os empregos, nos diferentes setores de atividades;
- g) formação de um centro de divulgação reunido e discriminando informações referentes aos excepcionais;
- h) interseção junto aos órgãos oficiais para obtenção de medidas legislativas e administrativas visando os interesses dos excepcionais;
- i) encarregar-se da defesa dos interesses jurídicos dos excepcionais, inclusive a curadoria;
- j) obtenção e recolhimento de fundos para a realização dos propósitos da associação.

Artº. 3 “O termo Excepcional” é interpretado de maneira a incluir crianças, adolescentes e pessoas de maior idade, que se desviem 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 criar um problema especial com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento ao meio social.

Capítulo II

Dos Sócios

Artº. 4 – Serão admitidos como sócios, em número ilimitado, os pais, as pessoas e instituições idôneas que se interessem pelos objetivos da Associação.

Artº. 5 Os sócios não respondem subsidiariamente pelas obrigações sociais e serão distribuídos pelas categorias seguintes:

a) contribuintes – os que concorrem para a associação com uma quota, mensal ou anual, em dinheiro, ou com prestação de serviços;

b) colaboradores – os que, além da contribuição em dinheiro, trazem o concurso do seu esforço pessoal;

c) correspondentes – os que residem em outros pontos do Território Nacional ou em Países Estrangeiros;

d) beneméritos – os que prestam serviços relevantes à Associação ou contribuem com uma quantia vultosa;

e) honorários – as pessoas eminentes a quem o órgão competente houver por acertado distinguir com esse título.

Parágrafo Único – As pessoas que comparecerem à sessão inaugural da Associação e depois de assinarem a respectiva ata serão considerados Sócios Fundadores

Artº 6 – As contribuições dos sócios serão fixadas pela Diretoria da Associação, só podendo ser modificados no início de cada exercício.

Capítulo III

Artº, 7 - São órgãos da Associação:

1) - A Assembleia Geral

2) – A Diretoria

Artº. 8 – A Assembleia Geral será constituída dos Sócios quites que a ela comparecerem.

Artº. 9 – A convocação da Assembleia Geral far-se-à por notificação individual e publicação na imprensa por duas vezes consecutivas, com antecedência de 8 (oito) dias em relação à última, exceto no caso do artº. 22;

Parágrafo Único – A Assembleia Geral instala-se em primeira convocação com a presença da maioria dos sócios.

Artº. 10 – À Assembleia Geral compete:

a) – examinar o relatório da Diretoria sobre as atividades e situação financeira da Associação, em cada exercício;

b) – eleger a Diretoria;

c) – reformar os estatutos;

d) – autorizar a alienação dos imóveis incorporados ao patrimônio social;

e) – resolver sobre a fusão, incorporação e dissolução da Associação, devendo, neste último caso, indicar a instituição de fins análogos à qual deva ser entregue o patrimônio social.

Artº. 11 – A Assembleia Geral ordinária reunir-se-a uma vez por ano, em dezembro, para os fins determinados nos itens “a” e “b” do artº. 10.

Artº. 12 – A Assembleia Geral Extraordinária será convocada para os objetivos dos itens “c” e “e” do artº. 10

Artº. 13 – As Assembleias serão sempre presididas pelo Presidente da Associação e, em sua falta por um dos membros da Diretoria.

Artº. 14 – A Diretoria será composta do Presidente, Vice-Presidente, Secretário e Tesoureiro.

Parágrafo Único – O mandato da Diretoria será de um ano, podendo ser reeleito.

Artº. 15 – Compete a Diretoria:

a) promover a realização dos fins a que se destina a Associação;

b) aprovar a admissão de sócios contribuintes, colaboradores e correspondentes;

c) prover os cargos administrativos e técnicos;

d) autorizar despesas orçamentárias;

e) firmar quaisquer contratos, escrituras ou obrigações em nome da Associação, a qual será sempre representada pelo Presidente em exercício e o Tesoureiro em exercício ou por bastante procurador devidamente constituído;

Artº. 16 – Ocorrendo a renúncia de um ou mais membros da diretoria haverá eleição para o preenchimento das vagas se o afastamento se fizer a mais de seis (6) meses da expiração do mandato.

Artº. 17 – Compete ao Presidente:

- a) presidir as sessões da Assembleia Geral e da Diretoria;
- b) representar a Associação em juízo ou fora dele;
- c) apresentar à Assembleia Geral relatório anual das atividades da Associação;
- d) assinar cheques, ordem de pagamento abrir e movimentar contas correntes e firmar quaisquer documentos de ordem financeira, sempre em conjunto com a tesouraria;
- e) decidir com o seu voto em casos de empates em deliberações da Diretoria.

Artº. 18 – Compete ao Vice-Presidente:

- a) substituir o Presidente ou quaisquer outros membros da Diretoria sempre que necessário.

Artº. 19 – Compete ao Secretário:

- a) superintender os serviços da secretaria;
- b) secretariar as reuniões da Assembleia Geral e da Diretoria.

Artº. 20 – Compete ao Tesoureiro:

- a) ter sobre sua guarda a responsabilidade e valores da Associação;
- b) dirigir a arrecadação da renda social e depositá-la nos limites e pela maneira que foram estabelecidas pela Diretoria;
- c) assinar cheques, ordens de pagamento, abrir e movimentar contas correntes e firmar quaisquer documentos de ordem financeira sempre em conjunto com o Presidente;
- d) fazer pagamentos em espécie e pela forma que forem estabelecidos pela Diretoria;
- e) ter em dia escrituração da receita e da despesa da Associação;
- f) apresentar à Diretoria o relatório da situação financeira a ser encaminhada a Assembleia Geral.

Capítulo IV

Do Patrimônio Social

Artº 21 - O Patrimônio Social será constituído pelas contribuições dos sócios, subvenções, auxílios, legados, donativos, rendas, produtos de jogos esportivos, festas, conferências e pelos bens que a associação vier a possuir.

Capítulo V

Disposições Transitórias

Artº. 22 – Os presentes estatutos só poderão ser reformados em Assembleia Geral extraordinária convocada com trinta (30) dias de antecedência na forma do artigo 9 e sem parágrafo único.

Artº. 23 – A extinção da associação só poderá ser decidida por deliberação de duas Assembleias Gerais Extraordinárias sucessivas realizadas com intervalo de (3) três meses.

Artº 24 – Na falta de regimento interno, a Diretoria submeterá à Assembleia Geral, normas regulando provisoriamente o funcionamento da Associação.

Artº 25 – Quando for julgado conveniente a Assembleia Geral poderá deliberar que a Associação se reúna a outras de objetivos análogo, existentes no país para constituírem uma Federação.

Parágrafo Único – em tal oportunidade, a Federação passará a exercer as atividades associativas de escopo nacional, incluídas nestes estatutos.

Artº. 26 – O mandato da presente diretoria, incluídas nestes estatutos.

Artº 27 – Os casos omissos bem como os de maior importância para a Associação serão resolvidos em Assembleia Geral Extraordinária.

Artº. 28 – Fica proibida toda remuneração a qualquer título ou pretexto aos membros da diretoria.

Artº. 29- A Associação se obriga a prestar serviços gratuitos, neles aplicando a totalidade dos auxílios que vier a receber do Governo Federal, Estadual e Municipal;

Artº. 30 – No caso de extinção da Associação na letra “e” do art. 10, a entidade filantrópica a que se destinará o patrimônio social deverá obrigatoriamente estar registrada no Conselho Nacional de Serviço Social do Ministério da Educação e Cultura.

Artº. 31 – O Presente Estatuto estará em vigor após o registro em respectivo cartório competente desta comarca. Nada mais havendo a tratar o Sr. Presidente declara suspensa a Assembleia pelo tempo suficiente para ser lavrada esta ata a qual, reiniciada a assembleia e lida, discutida e aprovada e em seguida assinada por mim Theobaldo

Napier de Salles, Secretário, pelos sócios presentes e pelo Sr. Presidente, demais membros da Diretoria, sendo logo a seguir encerrada a Assembleia.

Barbacena, 1º de Maio de 1966.

Assinaturas:

Presidente: Italo Sogno

Vice-Presidente: Lea Paulucci Cascapera

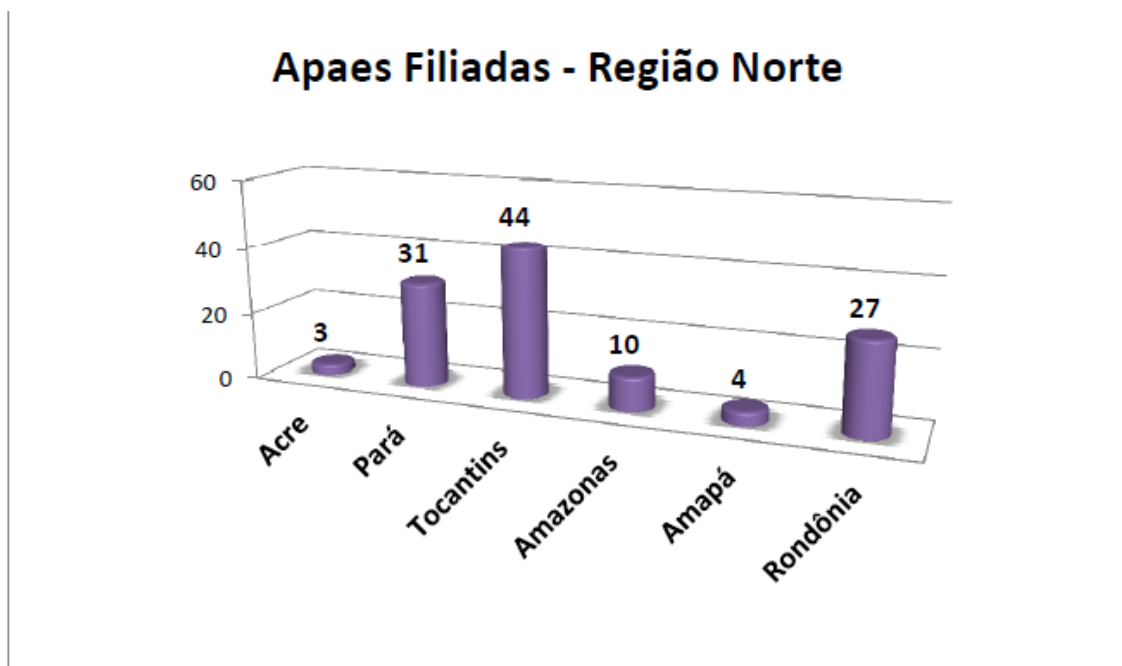
Secretário: Theobaldo Napier de Salles

Quirino Cascapera

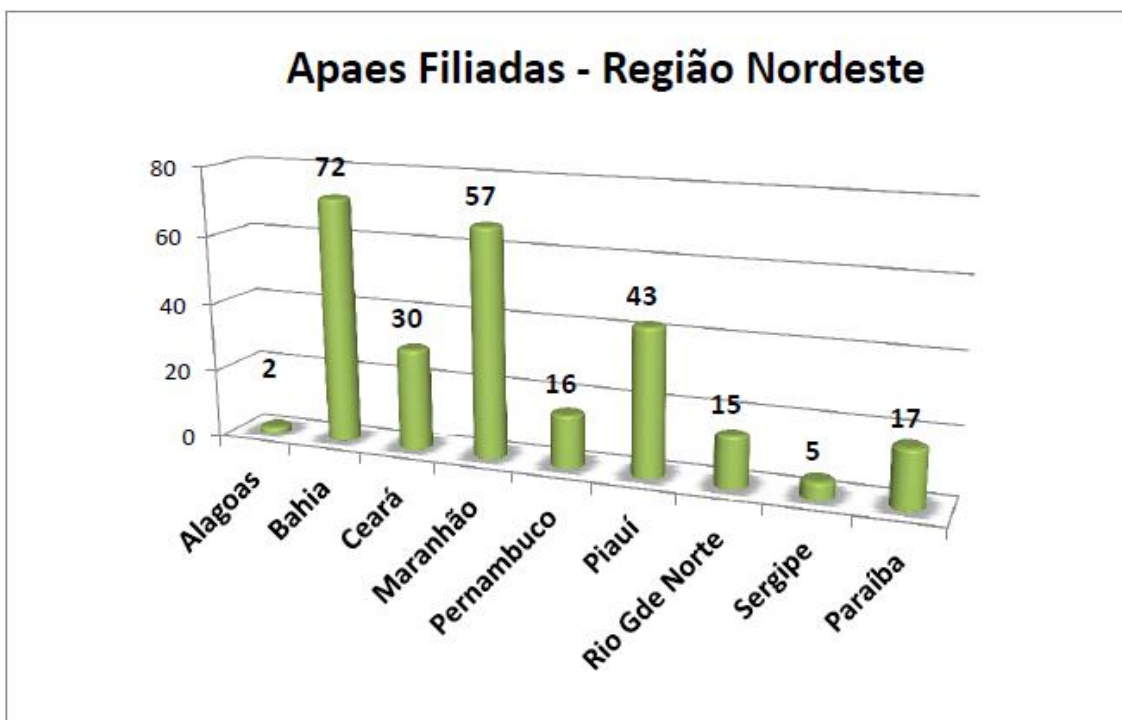
Tesoureiro: Mário d'Aparecida Penna Esteves

Tulio Otávio Araujo Lima

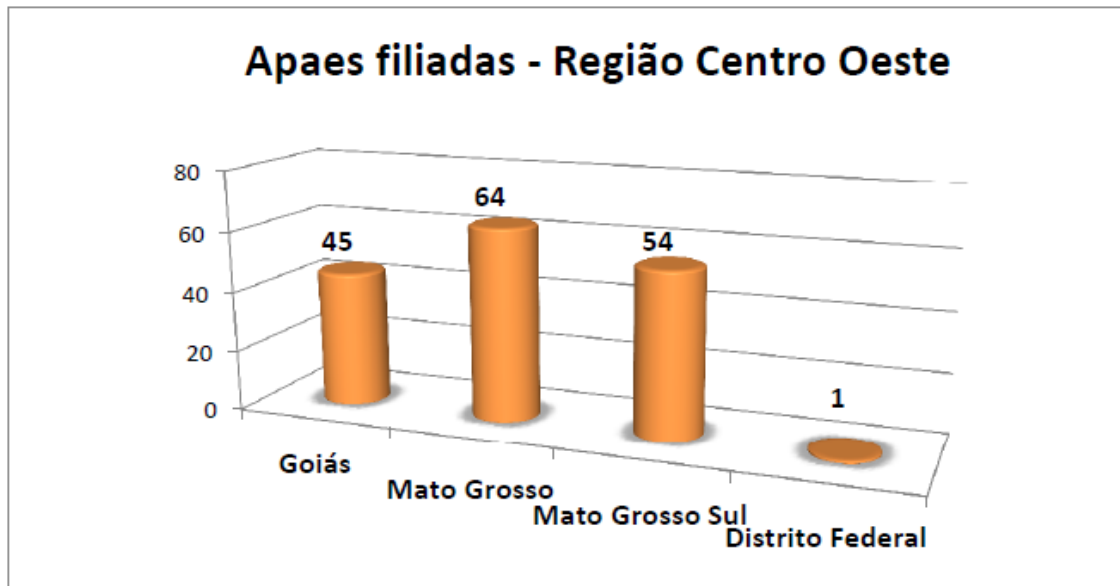
ANEXO 3 Gráficos do número de APAEs no Brasil por região



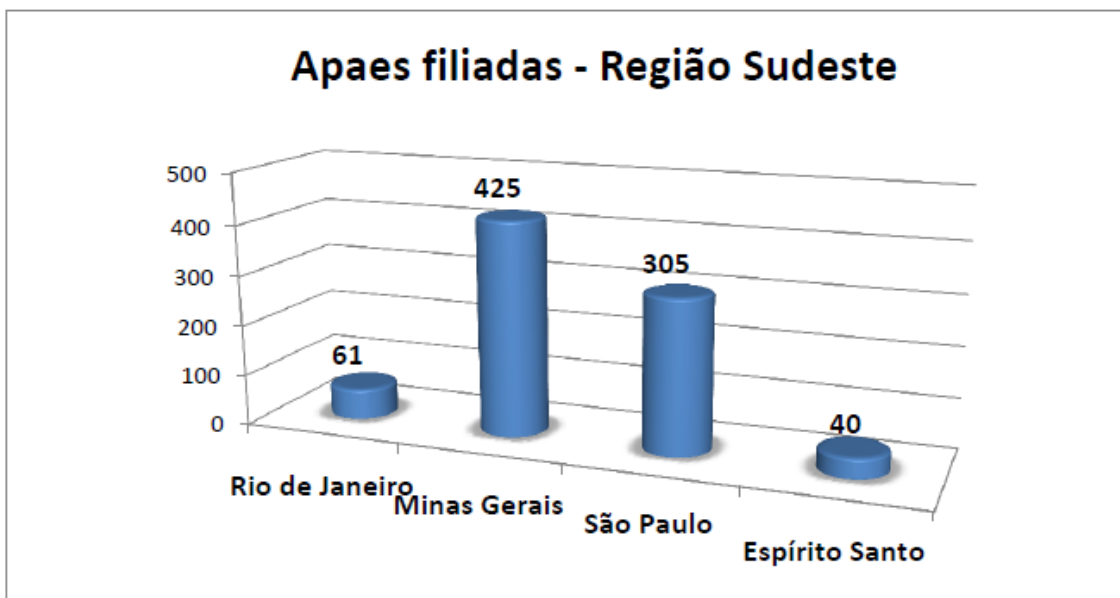
Total de Apaes na Região Norte: 119



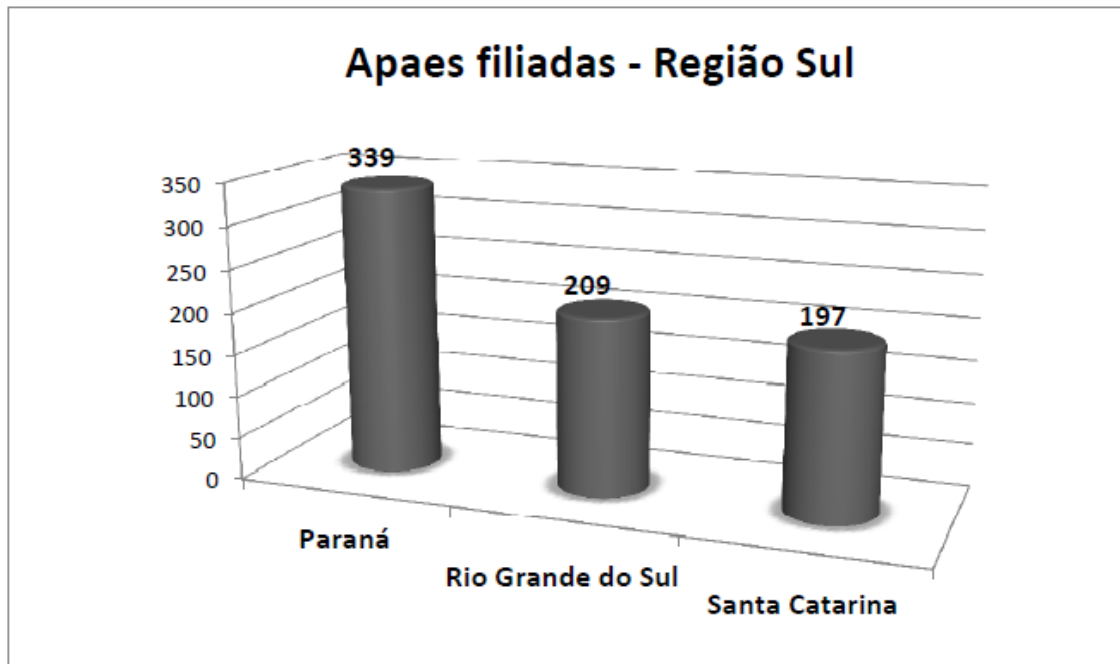
Total de Apaes na Região Nordeste: 267



Total de Apaes na Região Centro Oeste: 165



Total de Apaes na Região Sudeste: 831



Total de Apaes na Região Sul: 745