

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

**Maria de Fátima Pio Cassemiro**

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

**VOLUME I**

BELO HORIZONTE

2018

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

**Maria de Fátima Pio Cassemiro**

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

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

Orientação: Profa. Dra. Regina Helena Freitas Campos.

Área de Concentração: Psicologia, Psicanálise e Educação.

Belo Horizonte

2018

C344f

T

Casemiro, Maria de Fátima Pio, 1954-

Formação de professores para a educação especial  
[manuscrito] : a experiência de Helena Antipoff e seus colaboradores na  
Fazenda do Rosário na década de 1960 / Maria de Fátima Pio  
Casemiro. - Belo Horizonte, 2018.  
2v., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas  
Gerais, Faculdade de Educação.  
Orientadora : Regina Helena de Freitas Campos.  
Bibliografia : f. 208-223.  
Anexos: f. 228-408. (v.2).  
Apêndices: f. 224-227.(v.2).

1. Antipoff, Helena, 1892-1974 -- Teses. 2. Educação --  
Teses. 3. Educação -- História -- Teses. 4. Professores de educação  
especial -- Formação -- Teses.  
5. Professores -- Formação -- Teses. 6. Educação especial -- História --  
Teses.

CDD- 371.9

A. Catalogação da Fonte<sup>1</sup> : Biblioteca da FaE/UFMG

Bibliotecário<sup>2</sup>: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O  
Atenção: É proibida a alteração no conteúdo ou na forma da ficha  
catalográfica<sup>3</sup>.

---

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

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

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

Tese apresentada em 31 de janeiro de 2018 à banca examinadora constituída por:

---

Profa. Dra. Regina Helena de Freitas Campos - Orientadora  
Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG)

---

Prof. Dr. Carlos Roberto Monarcha - Titular  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

---

Profa. Dra. Adriana Araújo Pereira Borges – Titular  
Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG)

---

Profa. Dra. Merie Bitar Moukachar - Titular  
Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG)

---

Adriana Cláudia Drumond – Titular  
Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff

---

Raquel Martins Assis - Suplente  
Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG)

---

Adriana Otoni Silva Antunes Duarte (Suplente)  
Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff

## AGRADECIMENTOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Obrigada a todos.

## RESUMO

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

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

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

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

## RÉSUMÉ

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

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



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

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

## LISTA DE FIGURAS

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

## LISTA DE QUADROS

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

---

## LISTA DE SIGLAS

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

## LISTAS DE ANEXOS

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

---

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

## LISTAS DE ANEXOS

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

---

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

## SUMÁRIO

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

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



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

## INTRODUÇÃO

A formação que a psicóloga e educadora Helena Antipoff e seus colaboradores propiciavam às professoras normalistas é o tema desta tese. Trata-se, em questão, da formação construída a partir dos cursos de aperfeiçoamento em Educação Emendativa<sup>4</sup> no ISER (Instituto Superior de Educação Rural), estabelecido pelo governo do Estado de Minas Gerais em associação com a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais na Fazenda do Rosário em Ibirité, Minas Gerais em 1955 (MINAS GERAIS, 1955). Os termos Pedagogia Emendativa e Educação Emendativa foram amplamente utilizados no Brasil e na Europa, muitas vezes como equivalentes à Educação Especial, nas primeiras décadas do século XX:

A pedagogia emendativa tem, por fim, suprir falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais. No que concerne ao surdo-mudo esse desideratum<sup>5</sup> é alcançado por intermédio de linguagem e do correspondente desenvolvimento intelectual (LACERDA, 1934, 6).

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

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

---

<sup>4</sup> Trataremos da Educação Emendativa no Capítulo II – “Conceitos fundamentais da pesquisa” onde faremos uma descrição sobre Educação Emendativa.

<sup>5</sup> Desideratum – Aquilo que se deseja (desideratum do postulante). DESIDERATO, objetivo, mira, aspiração.

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

O meu Mestrado<sup>6</sup> foi realizado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 1993 a 1996, com a orientação da professora Dra. Regina Helena de Freitas Campos. A minha experiência em diversas instituições especializadas, até então, suscitou a questão da minha dissertação. Naquela ocasião, buscava a representação que estas instituições tinham frente à profissionalização dos que nela se inseriam: os alunos com deficiência mental. O fator desencadeador foi a observação de que, apesar de as instituições apresentarem propostas de preparação de para o mercado de trabalho, dificilmente víamos as pessoas com deficiência efetivamente trabalhando fora das instituições especializadas. Nas entrevistas realizadas para a elaboração da dissertação, já encontrávamos a questão desta tese: o relato de que os profissionais envolvidos não estavam preparados para a educação dos deficientes mentais. Este achado não foi discutido na ocasião, mas permaneceu como uma questão a ser observada.

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

Como formadora nas áreas de pedagogia, psicologia e pós-graduação percebi que, na atualidade, os alunos que já haviam e/ou estavam lecionado para pessoas com

---

<sup>6</sup> CASSEMIRO, Maria de Fátima P. *Representações das instituições especializadas sobre a profissionalização dos portadores de deficiência mental Belo Horizonte*. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, 1996, p. 164.

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

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

Não trataremos da educação especial propriamente dita, mas é importante introduzir a relação que a legislação estabelece entre a educação especial e a formação de professores para a educação especial. Encontramos uma retrospectiva da constituição da educação especial no Brasil em um documento elaborado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI<sup>7</sup>), intitulado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”<sup>8</sup>. Os autores

---

<sup>7</sup> Devido à extinção da SEESP (Secretaria de Educação Especial), seus programas e ações foram vinculados à SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) Maiores informações a respeito da SECADI podem ser acessadas pelo seguinte endereço: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/quem-e-quem> Acesso: 20 dez. 2017.

<sup>8</sup> Mais informações a respeito do texto integral da SECADI podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&category\\_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192) Acesso: 20 dez. 2017

apresentam “os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes” (BRASIL, 2014). Ainda, estabeleceram como marco inicial da educação especial no Brasil a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 e do Instituto dos Surdos e Mudos, em 1857. Uma das primeiras iniciativas para se pensar uma formação de professores especializados para a educação de pessoas com alguma deficiência foi em 1835, através de um Projeto de Lei, apresentado pelo Deputado Cornélio Ferreira França<sup>9</sup>, que propôs a criação do cargo de professor das primeiras letras, para o ensino de surdos-mudos (JANNUZZI, 1992, pp. 19-21). Uma segunda tentativa de discutir a necessidade de se formar professores especializados foi a proposta para o 1º Congresso de Instrução Pública em 1883:

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

Nesse ínterim, foram elaboradas três propostas a respeito das pessoas com deficiência: a educação de cegos, a educação dos surdos-mudos e a formação de professores para este segundo grupo de pessoas com deficiência auditiva, assinalando que o Instituto da corte fosse mantido para a educação dos surdos-mudos das províncias do Rio de Janeiro e do Espírito Santo e formasse professores para os institutos que fossem abertos nas províncias (MOACYR, 1937). As teses que deveriam ser discutidas no Congresso foram reunidas, mas, de acordo com alguns autores, o evento não se realizou (NOGUEIRA; SCHELBAUER, 2007, p. 8)<sup>10</sup>.

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

---

<sup>9</sup> Cornélio Ferreira França, magistrado e político brasileiro, nasceu em Salvador, no dia 19 de março de 1802. Faleceu no Rio de Janeiro em 1878. Maiores informações a respeito do texto integral podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico sobre Cornélio Ferreira França <http://ilustresdabahia.blogspot.com.br/2014/03/cornelio-ferreira-franca.html> Acesso em: 20 dez. 2017.

<sup>10</sup> Mais informações a respeito do texto integral podem ser acessadas pelo seguinte endereço: [http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/022\\_analete\\_regina.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/022_analete_regina.pdf) Acesso em: 20 dez. 2017.

executar e orientar os trabalhos relativos às crianças mentalmente deficientes, domiciliadas no Estado de Minas Gerais”, e propôs, em seus Capítulos V e VI, a oferta de cursos para a formação de professores especializados para as classes especiais e instituições de acolhimento de deficientes (ANEXO 10)<sup>11</sup>.

Por sua vez, para os autores do documento da SECADI (BRASIL, 2014), até o final da década de 1950 as iniciativas nesta área foram marcadas pelo atendimento educacional especializado em substituição ao ensino comum (BRASIL, 2014). A primeira proposta de mudança em direção à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum ocorreu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961<sup>12</sup>, “que aponta o direito dos excepcionais<sup>13</sup> à educação preferencialmente dentro do sistema geral de ensino” (BRASIL, 2014, p. 2). Para os autores deste documento, a LDBEN nº 5.692/71<sup>14</sup>, que alterou a LDBEN de 1961, e a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)<sup>15</sup> não promoveram a organização de um sistema de ensino inclusivo. Consideram que a LDBEN DE 1971 ao propor que alunos com deficiência recebessem um tratamento especial “reforçou o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais” (BRASIL, 2014, p. 2). Em relação ao CENESP criado para gerenciar a Educação Especial, consideram que “égide integracionista impulsionou ações educacionais voltadas para as pessoas com deficiência e às com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do estado”<sup>16</sup> (BRASIL, 2014, p. 2). Não encontramos qualquer referência à formação de professores nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e 1971.

---

<sup>11</sup> ANEXO 10: DIRETORIA DA SOCIEDADE PESTALOZZI. Projeto do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte (1933-1934). Belo Horizonte/MG.

<sup>12</sup> Mais informações a respeito podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso: 20 dez. 2017.

<sup>13</sup> Excepcionais: É importante observar, aqui, que a lei de Diretrizes e Bases citada utiliza a designação introduzida no Brasil por Helena Antipoff. Trataremos deste termo em outro momento deste texto.

<sup>14</sup> Mais informações a respeito podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 20 dez. 2017.

<sup>15</sup> Mais informações a respeito podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso 20 dez. 2017.

<sup>16</sup> É importante considerar, no entanto, que, nas décadas de 1960 e 1970, grande parte das iniciativas relacionadas ao atendimento e educação das pessoas consideradas deficientes era um avanço graças, inclusive, às iniciativas de Helena Antipoff, como veremos em outro momento desta tese.

Podemos dizer que a Constituição Federal de 1988<sup>17</sup> evidenciou uma nova perspectiva em relação à educação das pessoas com deficiência, mas ainda não propôs a formação de professores para este grupo de alunos:

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

Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
Inciso I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

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

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

Esta Constituição foi seguida por uma série de eventos nacionais e internacionais que marcaram a década de 1990 em defesa dos direitos à educação de todas as crianças e adolescentes. Cronologicamente, temos a Conferência Mundial sobre Educação para Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem realizada em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março de 1990<sup>18</sup>. O Documento resultante dessa reunião foi a *Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*, que dispôs no Artigo 5: “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”. Esse documento é composto de duas partes. Na primeira, temos dez artigos que estabeleceram os objetivos da Educação para Todos; na segunda parte, os princípios de ação. No item 1, que trata da *Ação Prioritária em Nível Nacional*, no subitem 1.4 “aperfeiçoar capacidades gerenciais, analíticas e tecnológicas”, temos:

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

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

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

---

<sup>17</sup> Mais informações a respeito da Constituição Federal de 1988 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico:  
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso: 20 dez. 2017.

<sup>18</sup> Mais informações a respeito do texto integral podem ser acessadas pelo seguinte endereço:  
[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm) Acesso: 20 dez. 2017.

Adolescente<sup>19</sup> (ECA) instituída em 13 de julho deste mesmo ano. O ECA estabeleceu a relação entre a rede regular de ensino e o atendimento especializado, mas sem prever a formação de professores para atender essa demanda:

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

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

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

[...] reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, os jovens e os adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino, e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações do governo e organizações sejam guiados. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994, p. 1)<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Mais informações a respeito do texto integral podem ser acessadas pelo seguinte endereço: [http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_9ed.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf) Acesso: 20 dez. 2017.

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



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

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

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

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

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

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

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial, nº 9394/96<sup>21</sup>, assinala que:

Artigo 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação:  
Inciso I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;  
Inciso II - Terminalidade específica àqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;  
Inciso III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

---

<sup>21</sup> Mais informações a respeito do texto integral podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em 23 jun. 2017.

Como podemos ver, a LDB N° 9394/96 previu claramente tanto a formação de professores especializados quanto aqueles que receberiam, através da integração, os alunos com deficiência.

Outro documento está relacionado ao Decreto n° 3.956 de 08 de outubro de 2001<sup>22</sup>, que promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência<sup>23</sup>, e reafirmou que:

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

Ainda de acordo com a BRASIL (2014, pp. 3-4), em 20 de dezembro de 1999 o Decreto n° 3.298/99<sup>24</sup> que regulamentou, dez anos depois, a Lei n° 7.853 de 24 de outubro de 1989, dispôs sobre a Política para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo “a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular”. Destacam especificamente o Artigo 2° que determina:

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

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

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

---

<sup>22</sup> O Decreto n° 3.956 de 8 de outubro de 2001 promulgou a Convenção Interamericana realizada na Guatemala em 28 de maio de 1999. Maiores informações a respeito do texto integral podem ser acessadas pelo endereço eletrônico:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm) Acesso: 27 dez. 2017.

<sup>23</sup> Como podemos ver, tanto o Decreto n° 3.956/2001 quanto a Lei n° 7.853 de 24 de outubro de 1989, que dispôs sobre a Política para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, utilizavam a terminologia “pessoas portadoras de deficiência”. Podemos constar que ao longo da história do atendimento das pessoas com deficiência utilizamos diversas denominações para as pessoas com deficiência, sem que houvesse uma mudança significativa na forma de educá-las.

<sup>24</sup> Mais informações a respeito do texto integral podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/344503.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

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

Os autores responsáveis pelo documento da SECADI (2014) reconheceram que o Decreto nº 3.298/99 trouxe uma mudança significativa na organização da educação especial, que foi acompanhada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB<sup>25</sup> nº 2/2001<sup>26</sup> a qual elaborou os “*Referenciais para a Educação Especial*” em dois grandes temas: I – Organização dos sistemas de ensino para o Atendimento ao aluno que apresenta Necessidades Educacionais Especiais; II – Que trata da formação do Professor:

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

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

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

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

Como podemos ver, as duas últimas legislações apresentadas trouxeram uma clara definição tanto das políticas educacionais quanto das competências que um professor deveria apresentar para atender as necessidades educativas especiais das crianças consideradas com deficiência.

---

<sup>25</sup> CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

<sup>26</sup> Mais informações a respeito do texto integral da CNE/CEB nº 2/2001 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico:  
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso: 20 nov. 2015.

Encontramos ainda no documento da SECADI (2014, p. 4) a Resolução CNE/CP nº 1/2002<sup>27</sup>, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica:

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

A SECADI (2014, pp. 4-7) nos apresenta, em seguida, a Lei nº 10.436/02<sup>28</sup>, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) a partir da Portaria nº 2.678/02 do MEC (apud BRASIL, 2014 p. 4). Esta mesma portaria aprovou a difusão do Sistema Braille:

[...] como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2014, p. 4)

[...] aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional (BRASIL, 2014, p. 4).

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

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

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

A Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciências e a Cultura (UNESCO) lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, complementar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior (BRASIL, 2014, p. 5).

---

<sup>27</sup> Mais informações a respeito da **Resolução CNE/CP nº 1/2002** podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf) Acesso: 10 jan. 2014.

<sup>28</sup> Mais informações a respeito do texto integral da Lei nº 10.436/02 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm) acesso: 27 dez. 2017.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>29</sup> – Razões, Princípios e Programas do MEC, de 2007, apresentou cinco falsas oposições que atravessaram a regulamentação e a implementação da educação no Brasil<sup>30</sup>. Trataremos especialmente da 5ª oposição:

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

De acordo com a SECADI (BRASIL, 2014), este PDE foi implementado pelo Decreto nº 6.094/2007<sup>31</sup>, mencionando a inclusão sem tratar da formação de professores:

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

O Decreto Legislativo nº 186/2008<sup>32</sup> e o Decreto Executivo nº 6949/2009<sup>33</sup> estabeleceu que:

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

---

<sup>29</sup> Mais informações a respeito do PDE/2007 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

<sup>30</sup> 1ª entre a educação básica e educação superior; 2ª entre educação infantil, ensino fundamental e médio; 3ª entre ensino médio e a educação profissional; 4ª alfabetização dissociada da educação de jovens e adultos (EJA) (MEC, PDE, p. 9).

<sup>31</sup> Mais informações a respeito do texto integral do Decreto nº 6.094/2007 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm) Acesso: 27 dez. 2017.

<sup>32</sup> Mais informações a respeito do texto integral do Decreto Legislativo nº 186/2008 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-normaatuizada-pl.pdf> Acesso: 20 dez. 2017.

<sup>33</sup> Mais informações a respeito do texto integral Decreto Executivo nº 6949/2009 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm) Acesso: 27 dez. 2017.

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

A Resolução CNE/CEB 04/2009<sup>34</sup> instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica, uma vez que, determinando “o público-alvo da educação especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola” (BRASIL, 2014, p. 6). Esta Resolução estabeleceu no Artigo 12 que, “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. O Artigo seguinte, por sua vez, estabeleceu as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado. Considerando que esta Legislação avança em relação às anteriores, visto estar relacionada ao ofício do professor da educação especial, citaremos apenas o primeiro por considerar item que este abrange os nove demais: “Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial”.

Um ano depois, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010<sup>35</sup> que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica preconizou na Seção II, Educação Especial:

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

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de

---

<sup>34</sup> Mais informações a respeito do texto integral da CNE/CEB 04/2009 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) Acesso 27 dez. 2017.

<sup>35</sup> Mais informações a respeito do texto integral do CNE/CEB nº 04/2010 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso\\_2013/PDFs/resol\\_federal\\_04\\_14.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf). Acesso: 20 dez. 2017.

instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2010).

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

A Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012<sup>36</sup> “instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”. O Artigo 2º que tratou das “Diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”, item VII, propôs “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis”.

O documento da SECADI (2014, p. 6) apresenta, ainda, a Lei nº 13.005/2014<sup>37</sup> que, entre outras providências, “o AEE é ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo”.

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

No primeiro número da Revista de Ensino de Minas Gerais<sup>38</sup>, em 1925, encontramos esta questão:

O professor moderno conhece o grau de intelligencia de cada um de seus alumnos e é este grau que determina a qualidade e a quantidade de trabalho que ele dá ao alumno, e os resultados que elle deve esperar e exigir... o alumno de intelligencia superior trabalha duas vezes mais que o de intelligencia normal e tres vezes mais que o de intelligência retardada, digamos. Também na qualidade, o trabalho precisa ser graduado pela intelligencia do alumno.<sup>39</sup> (GUIMARÃES. 1925: p. 4).

---

<sup>36</sup> Mais informações a respeito do texto integral da Lei nº 12.764/2012 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm) Acesso 27 dez. 2017.

<sup>37</sup> Mais informações a respeito do texto integral da Lei nº 13.005/2014 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso 27 dez. 2017.

<sup>38</sup> Revista criada em 1924 pela Diretoria da Instrução de Minas Gerais com o objetivo de “orientar, estimular e informar os funcionários do ensino e os particulares interessados em assuntos com estes relacionados”. Mais informações sobre essa revista serão descritas no capítulo V – Resultados.

<sup>39</sup>Conservei a grafia da época nessa primeira citação. Todas as citações seguintes serão corrigidas de acordo com a norma atual.

A Reforma Francisco Campos<sup>40</sup>-Mário Cassasanta<sup>41</sup>, iniciada em 1928 pretendia tanto a modernização e a ampliação do sistema de ensino público mineiro quanto o aprimoramento da formação dos professores. Através desta reforma, criou-se, no mesmo ano, a Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Minas Gerais:

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

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

Helena Wladimirna Antipoff<sup>42</sup> nasceu em Grodno Rússia, 1909. Daniel Antipoff relata que o pressentimento do “movimento revolucionário de fortes proporções levou inúmeras famílias russas para países como Alemanha, França e Suíça” (p. 27). Assim, em 1909, a senhora Sofia Constantinovna, mãe de Helena Antipoff, acompanhada das três filhas, deixou o marido Wladimir Vassilevitch em São Petersburgo, mudando definitivamente para Paris.

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

---

<sup>40</sup> Francisco Luís da Silva Campos nasceu em Dores do Indaiá (MG), em 1891. Advogado e jurista, em 1926, com a posse de Antônio Carlos no governo de Minas Gerais, assumiu a Secretaria do Interior daquele estado. Utilizando-se de muitos postulados defendidos pelo movimento da Escola Nova, promoveu uma profunda reforma educacional em Minas. Morreu em Belo Horizonte, em 1968. Mais informações a respeito Francisco Campos podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: [http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco\\_campos](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco_campos) Acesso: 27 dez. 2017.

<sup>41</sup> Mario Casasanta nasceu em 1898 na cidade de Camanducaia no sul de Minas Gerais e faleceu em Belo Horizonte em 1963, tendo dedicado boa parte de sua vida ao campo da educação e da cultura. Mais informações a respeito do texto integral podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/08-%20IMPRESSOS-%20INTELECTUAIS%20E%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO/EDUCACAO%20E%20MODERNIZACAO-%20MARIO%20CASASANTA.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

<sup>42</sup> Faço aqui uma breve introdução da trajetória de Helena Antipoff. No capítulo, III nos dedicaremos a sua história de forma mais completa.



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

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

Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais<sup>43</sup>, o Instituto Pestalozzi<sup>44</sup>, a Fazenda do Rosário<sup>45</sup> e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais<sup>46</sup> (APAE).

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

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

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

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

---

<sup>43</sup> A Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais foi criada em 1932 por Helena Antipoff e um grupo de notórios de Belo Horizonte. (CAMPOS, 1992: 37). Os Estatutos da Sociedade Pestalozzi de 1933, em Belo Horizonte estabelecem no Capítulo I, Art. 1º Fica instituída nesta capital, sob a denominação de Sociedade Pestalozzi, uma associação civil destinada a proteger a infância anormal e preservar a sociedade e a raça das influências nocivas da anormalidade mental. De acordo com Campos (2012, p. 307) “Os estatutos foram elaborados na ausência da presidente que viajou à Europa nas férias de dezembro de 1932 a fevereiro de 1933”.

<sup>44</sup> Instituto Pestalozzi – De acordo com Helena Antipoff, em artigo intitulado *De Lustro em Lustro – os jubileus das três instituições para excepcionais*, o “Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, Órgão oficial da Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais, através de Decreto de 5 de abril de 1935 (ANTIPOFF, 1992, p. 237)”. No projeto do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte, apresentado pela Diretoria da Sociedade Pestalozzi ao Sr. Secretário da Educação e Saúde Pública – Dr. Noraldino Lima em 1933-34, encontramos no Art. 1º “O Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte destina-se a centralizar, executar e orientar os trabalhos relativos às crianças mentalmente deficientes, domiciliados no Estado de Minas Gerais.” ANEXO 10 – DIRETORIA DA SOCIEDADE PESTALOZZI. Projeto do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte (1933-1934). Documento Inédito do Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>45</sup> Fazenda do Rosário – Em 1940, a Sociedade Pestalozzi instalou a Escola da Fazenda do Rosário em uma propriedade rural localizada no município de Ibirité, em Minas Gerais, “com a finalidade de educar e reeducar crianças excepcionais ou abandonadas, utilizando os métodos da Escola Ativa” (CAMPOS, 2003, p. 14)

<sup>46</sup> A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi fundada no Brasil em 11 de dezembro de 1954 utilizando o modelo da National Association for Retarded Children (NARC), tendo como principais divulgadores o casal norte-americano George e Beatrice Bemis (DRUMOND, 2015, p. 84).

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

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

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

O Governador do Estado de Minas Gerais, usando de suas atribuições e considerando que, por iniciativa do Governo do Estado, em Cooperação com a Sociedade Pestalozzi, já vem funcionando, em caráter regimental, na Fazenda do Rosário, um órgão de ensino de nível superior, destinado à pesquisa, orientação e especialização em assunto de Educação Rural (ANEXO 29)<sup>47</sup>.

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

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

---

<sup>47</sup> ANEXO 29 – MINAS GERAIS, Decreto nº 4.830 de 12 de dezembro de 1955 que criou o Instituto de Educação Rural - Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

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

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

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

## I - REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, faremos uma revisão da literatura recente a respeito da formação de professores para a educação especial. Utilizando os descritores “formação de professores”, “educação especial”, “educação inclusiva” no *Scientific Electronic Library Online* Brasil<sup>48</sup>, encontramos, no período de 1998 a 2014, oitenta e dois artigos relacionados aos descritores, sendo que vinte e três faziam no seu resumo a temática da formação de professores para a educação especial no Brasil. Após a leitura dos resumos dos artigos inicialmente selecionados, excluímos aqueles relacionados à formação de professores para a educação especial/inclusiva em outros países - Colômbia, Chile e Espanha -, já que, mesmo podendo usufruir da experiência destes países, consideramos que o nosso objetivo, neste momento, é tomar conhecimento do que está sendo feito no Brasil nessa área de conhecimento. Mantivemos um artigo sobre formação de professores de dois professores portugueses, por consideramos que os conceitos utilizados evidenciam a importância da formação de professores oferecida por Helena Antipoff e seus colaboradores. Excluímos, ainda, aqueles artigos que tratavam de uma experiência restrita a uma determinada região, sendo que, nestes casos, discutiremos, dentro das possibilidades, as questões gerais da formação de professores para a Educação Especial oferecida. Selecionamos, desta forma, treze artigos neste período.

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

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

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

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

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

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

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

---

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

<sup>48</sup> www.scielo.org Acesso: 03 ago. 2015

SciELO (continuação)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

**Fonte: Scielo (2017)**

O 1º artigo do quadro I, de autoria de Cartolano<sup>49</sup>, intitulado *Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial* (1998) tratou de uma reflexão a respeito da formação do educador no curso de Pedagogia. Os autores procuram “com base numa experiência concreta de reformulação de curso, refletir sobre alguns aspectos importantes, tais como: o comum e o básico no currículo, o para quem e o porquê da formação geral” (CARTOLANO, 1998, p. 1). Tomando como ponto de partida os artigos 206, 205 e 208, inciso III “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência<sup>50</sup>, preferencialmente na rede regular de ensino” da Constituição de 1988<sup>51</sup> a autora considerou que:

---

<sup>49</sup>Mais informações a respeito do texto integral de Cartolano (1998) podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) Acesso: 03 ago. 2015.

<sup>50</sup> Ao longo desta tese, foram utilizadas diferentes denominações a respeito das pessoas com deficiência. Assim conservamos as denominadas utilizadas de acordo com cada época.

<sup>51</sup> Maiores informações a respeito da Constituição Federal de 1988 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Não sendo um técnico ou especialista, mas possuindo formação básica comum, o professor para a educação especial é, em primeiro lugar, um profissional da educação, que deve saber o específico na totalidade do saber socializado; Sua formação dar-se-á sempre no confronto da teoria com sua prática pedagógica e com a pesquisa daí decorrentes. É preciso garantir ao futuro educador não só uma incontestável cultural geral, na qual se inclui o conhecimento de línguas estrangeiras, mas também o acesso a outras linguagens e formas de comunicação. O processo de educação e formação de um profissional não deve se encerrar nos limites de um curso de graduação, na universidade (CARTOLANO, 1998, p. 4).

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

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

O 2º artigo do quadro I é de autoria de Michels<sup>52</sup> (2005) *Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo pedagógico*. A autora tratou da habilitação em Educação Especial no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no período de 1998-2001, quando também analisou as ementas das disciplinas desse curso de Educação Especial. Nessa revisão, não nos deteremos às disciplinas propriamente ditas, mas nas conclusões

---

<sup>52</sup> Maiores informações a respeito do texto de integral de Michels (2005) podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a7.pdf>. Acesso: 03 ago. 2015.



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O 3º artigo do quadro é de autoria de Masini<sup>53</sup> (2011) intitulado *O despontar da educação especial na ANPED*. Neste estudo encontramos que, em 10 de maio de 1989, um grupo de professores e pesquisadores reuniu-se na Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP), “para discutir a pertinência de constituir um Grupo de Trabalho (GT) de Educação Especial na ANPEd” (MASINI, 2011, p. 4). Acreditava-se que, assim, a Educação Especial teria um espaço próprio de discussão nas reuniões anuais da ANPEd:

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

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

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

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

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

---

<sup>53</sup> Mais informações a respeito do texto integral de Masini (2011) podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/02.pdf>. Acesso: 03 ago. 2015.

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

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

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

A proposta de identidade do GT de Educação Especial evidenciou uma questão presente ainda hoje na definição do público-alvo das escolas especiais. Autores como Griffó (1996) e Patto (1991) entre outros discutem a tendência na relação da escola regular com a educação especial de confundir o fracasso escolar com deficiência mental e, conseqüentemente, encaminhar crianças com histórico de repetência e/ou fracasso escolar para as escolas especiais. Assim, em relação à continuidade dos trabalhos do GT destacaram os seguintes aspectos da Educação Especial (MASINI, 2011, P. 10)<sup>54</sup>:

- Ênfase na instância educacional e não assistencial ou clínica;
- Utilização de dados atualizados nas pesquisas a serem apresentadas (que se refiram a dados de no máximo três anos a partir da conclusão da pesquisa);
- Oportunidade para todas as áreas de Educação Especial (D.M<sup>55</sup>. / D.V. / D.A. /D.F./ superdotados e problemas de conduta) (MASINI, 2011, p. 10).

---

<sup>54</sup> Destaco nesses artigos os aspectos da educação especial discutidos nas pesquisas do GT 15, mas não as formas de pesquisa propriamente ditas. Assim, os leitores interessados nas orientações para a elaboração dos projetos de pesquisa poderão consultar o artigo de Masini (2011, p. 10).

<sup>55</sup> D.M. (Deficiência mental); D.V. (deficiência visual); D.A. (Deficiência auditiva); D.F. (Deficiência física).

Ao enfatizar a instância educacional em detrimento da assistencial ou da clínica, os professores que compunham o Grupo de Estudo da Educação Especial destacaram uma questão relevante para o atendimento das pessoas com deficiência no início da década de 1990, já que a grande maioria das instituições encarregadas destes alunos eram, na ocasião, privadas - e não tinham na sua maioria o objetivo educacional como pude constatar durante a realização da minha dissertação de Mestrado<sup>56</sup> (CASSEMIRO, 1996, 46-48). No ano seguinte, na XV Reunião Anual da ANPED, discutiu-se a delimitação da área de Educação Especial por meio de uma pesquisa exploratória intitulada “*Perfil do que um Grupo de Educadores de seis Estados faz em Educação Especial*”, quando “constatou-se que as pesquisas em geral estão voltadas para o portador de Deficiência Mental” (MASINI, 2011, p. 13), relacionando-se, ainda, à definição de quem são os alunos que deverão ser considerados com necessidades especiais. Assim, seriam acatadas as pessoas com deficiência auditiva, física, mental e visual, superdotados, múltipla deficiência e problemas de conduta. Concluíram, ainda, que os meninos de rua estariam fora desse grupo e que a questão dos alunos com problemas de aprendizagem e com diagnóstico de psicose ficaria para ser rediscutida na XVI Reunião. (MASINI, 2011). A referência aos meninos de rua e com problemas de aprendizagem aqui mencionada, pode ser esclarecida por Ferreira e Bueno (2011, p. 144):

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

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

---

<sup>56</sup> CASSEMIRO, Maria de Fátima Pio *Representações das Instituições Especializadas sobre a Profissionalização dos Portadores de Deficiência Mental*. Belo Horizonte: UFMG/FAFICH, 1996. 163p. (Dissertação de Mestrado).

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

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

**Fonte: MASSINI (2011, p. 14)**

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

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

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

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

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

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

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

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

Podemos ponderar, ainda, que o 4º artigo do quadro I, Ferreira e Bueno, (2011), *Os 20 anos do GT educação especial: gênese, trajetória e consolidação*<sup>57</sup> ampliou a história iniciada no artigo anterior. De acordo com os autores, “no planejamento da 34ª Reunião Anual da ANPEd, o GT- 15 Educação Especial encomendou um trabalho de análise da trajetória de 20 anos do GT nas reuniões da associação” (FERREIRA; BUENO, 2011, p. 143). Dessa forma, os autores recuperaram, no primeiro momento, a criação e a os primeiros passos do GT. No momento seguinte, descreveram o desenvolvimento e a consolidação das atividades, “enfatizando o conteúdo da produção ali apresentada ao longo dos 20 anos” (FERREIRA; BUENO, 2011, p. 143), e organizaram o trabalho da seguinte forma:

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

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

---

<sup>57</sup> Mais informações a respeito do texto integral de Ferreira e Bueno (2011) podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nsp1/11.pdf>. Acesso: 03 ago. 2015.

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

Os cursos de formação de educação especial no 3º. Grau, notadamente para professores, foram instalados a partir de meados dos anos 70; os cursos de especialização e os programas ou atividades em nível de mestrado vieram no final daquela década. É uma área recente na educação escolar brasileira, com algum grau de indefinição e ambiguidade, ainda hoje, 20 anos depois, no seu objeto de conhecimento e de atuação profissional (FERREIRA; BUENO, 2011, p. 144-146)<sup>58</sup>.

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

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

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

---

<sup>58</sup> É importante ressaltar que a professora Helena Antipoff e seus colaboradores ministravam cursos de aperfeiçoamento, com duração variando entre um e três meses no Instituto Superior de Educação Rural (ISER) desde o início da década de 1950. Além destes cursos, encontramos no Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) o registro da realização de quatro cursos de Especialização em Educação Emendativa.



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

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

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

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

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

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

Quando tratamos da formação de professores para a educação especial/educação geral estamos necessariamente considerando que houve uma identificação de quem são as pessoas consideradas com deficiência, de como elas foram identificadas – diagnóstico ou observação, ou a partir de um fracasso escolar ou de uma avaliação médica. Temos de

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

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

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

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

Para os autores, houve uma constância em relação aos temas estudados no período de 1991 a 2001. Esta tendência se evidencia nos temas dos trabalhos encomendados, nos minicursos e nas sessões especiais. Assim foram encomendados trabalhos “sobre formação de professores em educação especial, um sobre os desafios da inclusão, um sobre política educacional e inclusão, um sobre escolarização do aluno com deficiência mental”. Realizaram minicursos sobre os “surdos; leitura, cognição e deficiência mental; aspectos pedagógicos da inclusão; contribuições da perspectiva histórica – cultural para a educação especial”; “sessões especiais promovidas em conjunto com outros GT’s (diversidade de linguagens na educação; gestão e financiamento da educação básica; cidadania, tecnologia e perspectivas de inclusão; educação para todos: tensões, impasses e desafios)”. (FERREIRA; BUENO, 2011, p. 156).

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

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

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

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

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

sobre a produção acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar (FERREIRA; BUENO, 2011, pp. 160-161).

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

O 5º artigo do quadro I de Caiado e Meletti (2011), por sua vez, *Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT- 15*<sup>59</sup>“apresentou os conceitos de educação especial e educação do campo e sua interface na legislação atual” (CAIADO; MELETTI, 2011, p. 93), quando as autoras se propuseram a responder a seguinte questão: Existe uma interface entre a Educação Especial? (CAIADO; MELETTI, 2011, p. 93). Pois que, após um levantamento de todos os trabalhos apresentados nas reuniões do GT-15, as autoras constaram que não havia nenhuma produção que privilegiasse estas duas áreas de conhecimento. Em nota de rodapé de página, no entanto, as autoras reconheceram como um trabalho “pontual e historicamente datado” aquele realizado por Helena Antipoff na década de 1950: “no Brasil, em Minas Gerais, com apoio do governo estadual, Helena Antipoff criou, na Fazenda do Rosário, um projeto educacional que agregava, dentre outros, o trabalho com crianças excepcionais na comunidade rural” (CAMPOS *apud* CAIADO; MELETTI, 2011, p. 94). De acordo com as autoras, a interface entre estas duas áreas está presente na legislação brasileira que trata da educação no campo e não o contrário. Citam em primeiro lugar a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 que instituiu as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básicas nas Escolas do Campo”<sup>60</sup>:

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

---

<sup>59</sup> Mais informações a respeito do texto integral de Caiado e Meletti (2011) podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/08.pdf>. Acesso: 03 ago. 2015.

<sup>60</sup> Mais informações a respeito do texto integral da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso: 27 dez. 2017.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva<sup>61</sup>, de 07 de janeiro de 2008 (BRASIL, 2008) previu:

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

Neste mesmo ano, as autoras citam a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008<sup>62</sup> que estabeleceu “diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento de Educação Básica do Campo” no artigo 1º:

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

As autoras apresentam ainda o documento final da Conferência Nacional de Educação. O sexto eixo *Justiça social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade*<sup>63</sup> tratou, entre outros temas, da *educação especial* (p. 133) e *educação do campo* (p. 136). Caiado e Meletti (2011, p. 96) identificaram no Plano Nacional de Educação (2011-2020)<sup>64</sup>, meta 4 que trata da “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede regular de ensino” propõe como estratégia para a educação especial/educação no campo: 4.2) Implantar salas

---

<sup>61</sup> Mais informações a respeito do texto integral da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso: 27 dez. 2017.

<sup>62</sup> Mais informações a respeito do texto integral da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

<sup>63</sup> Mais informações a respeito do texto integral da Conferência Nacional de Educação podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf) Acesso: 27 dez. 2017.

<sup>64</sup> Caiado e Meletti (2011, p. 93) apresentam o Plano Nacional de Educação em tramitação no Congresso Nacional. O Plano já aprovado pode ser acessado através do seguinte endereço eletrônico: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192) Acesso: 27 dez. 2017.

de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais.

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

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

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

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

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

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

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

estudam em escolas do campo e que vivem no campo e estudam em escolas da cidade, no período de 2007 a 2010 (CAIADO; MELETTI, p. 97)<sup>65</sup>.

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

O 6º artigo do quadro I, de Kassar (2011) intitulado *Percursos da constituição de uma política brasileira de educação inclusiva*<sup>66</sup>, teve como objetivo:

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

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

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

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

---

<sup>65</sup> As autoras em nota de rodapé de página relataram que utilizaram os dados do Projeto de Pesquisa: *A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros*; coordenado pela Profa. Dra. Sílvia M.F. Meletti (UEL – Universidade Estadual de Londrina). Apoio financeiro da Capes/INEP.

<sup>66</sup> Mais informações a respeito do texto integral de KASSAR (2011) podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/05.pdf> Acesso: 03 ago. 2015.

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

Apresentaremos de forma sucinta cada um destes aspectos considerados por Kassar (2011), posto que já tratamos desta questão na introdução deste trabalho. Kassar (2011) citando Jannuzzi (1984, 2004), Mazzotta (1996), Bueno (2004), Ferreira (1993) confirmou que “o conhecimento e a análise da educação direcionada às pessoas com deficiências só podem ser entendidos quando percebidos dentro da história da educação, e por sua vez, dentro da história em geral de um determinado país” (KASSAR, 2011, p. 42). Resumidamente, podemos dizer que, desde a 1ª Constituição Brasileira em 1824, a educação era prevista para todos os cidadãos, apesar de a grande maioria dos trabalhadores ser composta por escravos e, que, de acordo com esta constituição não tinham direito a educação<sup>67</sup>. Segundo Kassar (2011, p. 43),

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

Kassar (2011, p. 44) ressaltou que, pelas próprias características de nossa educação, as providencias relacionadas à educação das pessoas com deficiência foram, “na grande maioria pela ação de um conjunto de instituições privadas de caráter assistencial, não considerado pertencente à rede de ensino brasileira” (KASSAR, 2011, p. 44). Uns dos marcos utilizados por Kassar (2011, p. 44) para as mudanças na perspectiva desta modalidade da educação no Brasil diz respeito aos movimentos internos de luta pela educação destes alunos, bem como a disseminação de preceitos da Escola Nova<sup>68</sup>. A legislação Brasileira reconheceu a educação dos *excepcionais* quando indicou sua matrícula *dentro do possível* na rede regular de ensino, mas, ao mesmo tempo, garantiu apoio financeiro às instituições especializadas através da LDB de 1961.

---

<sup>67</sup> CONSTITUIÇÃO DE 1824 - TÍTULO 2º: *Dos Cidadãos Brasileiros* - Art. 6º São cidadãos brasileiros: 1º) Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua nação. Art. 179º A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte; 32) A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.

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

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

<sup>68</sup> Trataremos da Escola Nova em outro momento. Mais informações a respeito da Escola Nova podem ser acessadas em: LOURENÇO FILHO, *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. 14. Ed. Rio de Janeiro: Eduerj: Conselho Federal de Psicologia, 2002.



(KASSAR, 2011). A autora citou ainda: a Constituição de 1967, a primeira depois do Golpe de Estado de 1964; a Emenda Constitucional de 1969 que “estabeleceu a execução dos planos nacionais e regionais de desenvolvimento”; a Lei Educacional nº 5.692 que “passou a obrigatoriedade da escolarização brasileira para oito anos”, bem como o CENESP, que passou a ter responsabilidade de formular e impulsionar as ações de Educação Especial no Brasil (KASSAR, 2011, p. 45). A autora baseando-se em um relatório do MEC<sup>69</sup> (BRASIL, 1991 *apud* KASSAR, 2011, p. 46) apresentou um paralelo importante entre a escola regular e a educação especial. De acordo com este documento citado por Kassar (2011, p. 46) “apenas 13,8% dos que iniciaram a 1ª série em 1972 conseguiram terminar a 8ª série em 1979”. (BRASIL, s/d *apud* KASSAR, 2011, p. 46). Este relatório indicou ainda que até o final da década de 1980 as classes especiais atendiam em sua maioria “alunos com deficiências leves e muitos repetentes, oriundos da ineficaz escola brasileira [...]. Os alunos que demandavam atendimento mais especializado continuaram sendo assumidos pelo setor privado, nas instituições especiais assistenciais” (KASSAR, 2011, p. 46).

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

Kassar (2011, p. 46) iniciou esta discussão com a Constituição Federal de 1988, Capítulo II, Art. 6º. Kassar (2011, p. 46) nos apresentando a redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010: “São direitos sociais a educação a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (KASSAR, 2011, p. 46). Esta autora destaca ainda que a divulgação das ideias a respeito da Educação Escolar Inclusiva se deve a três movimentos internacionais além daqueles que já apresentamos na Introdução. O primeiro aspecto abordado por Kassar (2011) está relacionado aos movimentos internacionais: temos o atendimento das pessoas com deficiência, egressas da II Guerra Mundial; a formalização do princípio de Normalização pelo sueco Bengt Nirje (NIRJE, 1999 *apud* KASSAR, 2011, p. 47); e a publicação do Relatório Warnock “*Special Educational Needs*” em 1978<sup>70</sup>, na Inglaterra. De acordo

---

<sup>69</sup> Mais informações a respeito dos Relatórios do MEC podem ser acessadas pelos seguintes endereços eletrônicos: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001486.pdf>; <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001455.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

<sup>70</sup> Mais informações a respeito do texto integral do Relatório Warnock podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico:

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

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

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

Kassar (2011, p. 53) se refere à não implantação de sistemas educacionais inclusivos que deveria ser “formado de escolas que comportem toda e qualquer criança e que o atendimento educacional especializado seja apenas complementar ou suplementar à escolaridade comum” (KASSAR, 2011, p. 53). Assim, a autora apontou diferentes facetas do movimento de inclusão proposto pela legislação brasileira, a saber: em

primeiro lugar, exemplifica com o movimento os alunos surdos, em ato público em Brasília, em maio de 2011:

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

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

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

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

O 7º texto do quadro I é de Garcia e Michels (2011) intitulado *A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT- 15 – educação especial da ANPED*<sup>71</sup>. As autoras buscaram “contribuir com as reflexões que vem sendo desenvolvidas na área de Educação Especial acerca da política para o setor no Brasil”. Para a concretização deste objetivo “organizamos a produção em oito categorias: implementação, acesso e permanência, formação de professores, currículo, perspectiva inclusiva, estado e educação profissional” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 105). As autoras elaboraram um balanço de produção do período 1991-2010 com o intuito de “visibilizar e analisar a contribuição do GT 15 sobre política educacional” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 106):

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

Garcia e Michels (2011), assim como outros autores, fizeram uma revisão da política de educação especial no Brasil no período de 1991 a 2011. Buscamos neste artigo as questões específicas da formação de professores tratadas no *Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade*<sup>72</sup>. No que diz respeito à formação de gestores e educadores, encontramos neste documento:

f) O Curso de Formação de Gestores e Educadores dos municípios-pólo e da área de abrangência deverá acontecer em uma única ação. g) Os Cursos de Formação de Gestores e Educadores serão destinados aos professores que atuam nas classes comuns do ensino regular, educadores que atuam no apoio educacional especializado, diretores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação. h) Os Cursos de Formação de Gestores e Educadores do município-pólo com os municípios da abrangência terão carga horária de 40 (quarenta) horas e a certificação aos cursistas deverá ser emitida pela secretaria de educação do município-pólo. (BRASIL, 2005, p. 11).

---

<sup>71</sup> Mais informações a respeito do texto integral de GARCIA; MICHELS, 2011 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico:

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

<sup>72</sup> Mais informações a respeito do texto integral BRASIL, 2005 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

Já no documento da SECADI/MEC<sup>73</sup> (BRASIL, 2013, p. 9) encontramos a finalidade da criação dos municípios-polo, bem como a respeito do público alvo:

Criaram-se, estrategicamente, com a finalidade de implantação da Política de Educação Especial, município-polo, em cada estado, incluindo municípios em sua área de abrangência, com a finalidade de atingir todos os municípios do país, por meio da formação de formadores e de multiplicadores<sup>74</sup> nos Seminários Regionais (40 h) (BRASIL, 2013, p. 9).

Como podemos ver, a proposta de 2013 apresentou um público alvo diferente daquele apresentado em 2005. Aqui, consta a proposta de formação de formadores e de multiplicadores nos Seminários Regionais de 40 horas<sup>75</sup>.

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

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

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

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

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

<sup>73</sup> Mais informações a respeito do texto integral BRASIL, 2013 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13673-8-programa-ed-inclusiva-direito-a-iversid-profa-simone-m-pdf/file> Acesso: 27 dez. 2017.

<sup>74</sup> Como já vimos em outros momentos desta revisão.

<sup>75</sup> Kassar (2014, p. 217) nos apresentou uma carga horária de 20 horas anuais concentradas em uma semana na formação de ação de multiplicadores no Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

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

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

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

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

Abordaremos, agora, através do 8º artigo do quadro I de Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) *A Formação do professor olhada no/pelo GT 15 – Educação especial da ANPED: desvelando pistas*<sup>76</sup>. Os autores optaram por analisar trabalhos apresentados de 2000 a 2010 no GT 15 – Educação Especial, disponíveis no site da (ANPED)<sup>77</sup>. O artigo trata especificamente das diversas modalidades de formação de professores apresentadas e discutidas no Grupo da Educação Especial. As autoras buscam a tendência para formação de professores/Educação especial na década de 2000. Nesse estudo buscou-se aqueles textos cujo objeto central foi a formação do professor, em sua interface com a Educação Especial. Nesta perspectiva identificamos 14 trabalhos” (JESUS; BARRETO; GONÇALVES (2011, p. 78).

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

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

**Quadro 04 - Distribuição por eixo e ano dos trabalhos apresentados de 2000 a 2010 no GT 15 – Educação Especial, disponíveis no site da (ANPED)<sup>78</sup>:**

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

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

<sup>76</sup> Mais informações a respeito do texto integral de (JESUS, BARRETO e GONÇALVES, 2011) podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/07.pdf> Acesso: 03 ago. 2015.

<sup>77</sup> Maiores informações a respeito da ANPED podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www.anped.org.br/>

<sup>78</sup> Apesar de os autores apresentarem 14 trabalhos, no quadro organizado apresentam apenas 13 trabalhos distribuídos de acordo com cada categoria. O quadro foi copiado de forma invertida, por uma questão estética.

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

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

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

Apresentaremos, a seguir, os eixos organizados por (JESUS, BARRETO e GONÇALVES, 2011) bem como os estudos discutidos em cada uma delas, a saber o Primeiro Eixo - Estado da Arte, sendo o 1º Estudo deste eixo apresentado por Jesus, Barreto e Gonçalves (2011, p. 80) foi o de Ferreira (2002)<sup>79</sup>. Ferreira (2002) “realizou a trajetória do GT desde 1991 até 2001, buscando, dentre outras contribuições, caracterizar os trabalhos, comunicações e pôsteres apresentados (modalidades existentes à época)” (JESUS, BARRETO e GONÇALVES, 2011, p. 80). Para Jesus, Barreto e Gonçalves (2011, p. 80) Ferreira (2002) evidenciou que:

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

---

<sup>79</sup> Mais informações a respeito do texto integral de FERREIRA, J. R (2002) *O GT educação especial: análise da trajetória e da produção apresentada (1991 – 2001)*<sup>79</sup> podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400011> Acesso: 27 dez. 2017.



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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>80</sup> Mais informações a respeito do texto integral de POSSA, L. B.; NAUJORKS, M. I. *Formação de professores em educação especial: os discursos produzidos em textos científicos* podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico:  
<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5759--Int.pdf> Acesso: 03 ago. 2015.

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

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

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

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

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

O 2º estudo do eixo formação inicial (SANTIAGO, 2005)<sup>82</sup> foi realizado nos cursos de Pedagogia das Instituições Federais de Ensino Superiores (IFES) mineiras. Este

---

<sup>81</sup> Mais informações a respeito do texto integral de (JESUS, 2000) *Construindo uma prática de formação inicial em educação especial* podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1507p.PDF> Acesso: 27 dez. 2017.

<sup>82</sup> Mais informações a respeito do texto integral de SANTIAGO, 2003 *O Discurso da diversidade no processo de formação de professores nas IFES* mineiras podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/10/discurso-da-diversidade-no-processo-de-forma%C3%A7%C3%A3o-de.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

estudo teve como objetivo desvelar o discurso acerca do atendimento à clientela com deficiência (SANTIAGO, 2003, p. 6 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 81):

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

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

O 3º estudo do eixo formação inicial de Michels (2005 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 82)<sup>83</sup> analisou o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (1998-2001), habilitação de Educação Especial. Ao contrário dos dois estudos anteriores, o presente estudo tratou da habilitação de Educação Especial, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no período de 1998 a 2001. De acordo com Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) a autora do estudo (2005, p. 1) buscava expressar:

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

---

<sup>83</sup> Mais informações a respeito do texto integral de MICHELS (2005), *Ambiguidades estruturais e reiteração do modelo médico-psicológico*, podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: [www.28reuniao.anped.org.br/textos/gt15247int.rtf](http://www.28reuniao.anped.org.br/textos/gt15247int.rtf) Acesso: 03 ago. 2015.

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

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

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

Por sua vez, o 4º estudo eixo formação inicial apresentado por Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) foi realizado por Almeida (2005 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 83)<sup>84</sup>. Este estudo objetivava a formação de professores em quatro instituições de ensino superior no Mato Grosso do Sul (ALMEIDA, 2005 *apud* JESUS, BARRETO E GONÇALVES 2011):

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

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

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

---

<sup>84</sup> Mais informações a respeito do texto integral de ALMEIDA (2005) *Universidade, educação especial e formação de professores* podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: [www.28reuniao.anped.org.br/textos/gt15770int.rtf](http://www.28reuniao.anped.org.br/textos/gt15770int.rtf) Acesso: 27 dez. 2017.

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

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

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

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

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

Já Terceiro Eixo - Formação Continuada foi constituído por três trabalhos, aqui organizados em ordem cronológica, como se seguem. O 1º estudo deste eixo de autoria de Andrade, Baptista e Müller (2000 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 83)<sup>85</sup> se propôs “a estabelecer uma investigação/formação como projeto de colaboração universidade/secretaria municipal” (p. 83). Tinham como objetivo:

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

---

<sup>85</sup> Mais informações a respeito do texto integral de Andrade, Baptista e Müller (2000), *As diferenças vão à escola... Interatividade, individualização e a formação de professores*, podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1526t.PDF> Acesso: 27 dez. 2017.

vivenciam o cotidiano da educação inclusiva (ANDRADE; BAPTISTA; MÜLLER, 2000, p. 5-6 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 83).

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

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

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

O 2º estudo do eixo educação continuada (CRUZ, 2007)<sup>86</sup>objetivava:

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

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

---

<sup>86</sup> Mais informações a respeito do texto integral de CRUZ (2007), *Formação continuada em ambientes escolares inclusivos: foco nos professores de educação física*, podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico:  
<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2827> Acesso: 27 dez. 2017.

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

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

O 3º estudo do eixo formação continuada é de Paiva e Barbosa (2008 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 85)<sup>87</sup> que teve como objetivo:

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

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

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

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

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

---

<sup>87</sup> Este estudo não constou das referências bibliográficas das autoras do artigo.

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

O 1º estudo deste eixo, de autoria de Martins (2003 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 86)<sup>88</sup>, analisa “um projeto local<sup>89</sup> elaborado no espaço da universidade e realizado no contexto escolar”:

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

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

O 2º estudo do eixo avaliação de programas de formação foi realizado por Machado (2007 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 87)<sup>90</sup>, e trata do projeto “*Educar na Diversidade* do Governo Federal, focalizando a discussão acerca das representações sobre a surdez e os surdos” (JESUS, BARRETO e GONÇALVES, 2011, p. 87). Assim Jesus, Barreto e Gonçalves, (2011) citando Machado (2007) analisaram que:

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

---

<sup>88</sup> Mais informações a respeito do texto integral de MARTINS (2003) *Avaliação de um programa de formação continuada para professoras de alunos severamente prejudicados* podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www.26reuniao.anped.org.br/trabalhos/morganafamartins.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

<sup>89</sup> Este projeto foi desenvolvido com “sete professoras de alunos com deficiência mental severa e/ou múltipla do Ensino Infantil de uma escola especial da cidade de São Carlos” (MARTINS, 2003, p. 5).

<sup>90</sup> Mais informações a respeito do texto integral de MACHADO (2007) *Formação docente e educação de surdos: uma análise dos discursos da diversidade* podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-3036--Int.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.



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

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

O 3º estudo do eixo Avaliação de Programas de Formação Caiado e Laplane (2008)<sup>91</sup> “analisam o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, a partir da visão de gestores de um município-pólo” (JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 85). Os autores do presente artigo destacaram as seguintes conclusões de Caiado e Laplane (2008 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES 2011, p. 87):

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

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

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

---

<sup>91</sup> Mais informações a respeito do texto integral de CAIADO; LAPLANE (2008) *Programa educação inclusiva: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município-pólo* podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n2/a06v35n2.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

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

No 4º estudo do eixo avaliação de programas de formação, os autores Lunardi-Lazzarin e Machado (2009)<sup>92</sup> se propuseram “a problematizar os enunciados da inclusão no campo da formação de professores, aqui tomada como dispositivo de governamentalidade dos sujeitos-docentes” (JESUS, BARRETO E GONÇALVES, 2011, p. 88). A fonte para a construção deste trabalho foi a política de formação de professores no contexto da inclusão proposta pelo Projeto Educar na Diversidade (LUNARDI-LAZZARIN e MACHADO 2009 *apud* JESUS, BARRETO e GONÇALVES, 2011, p. 87). De acordo com Jesus, Barreto e Gonçalves (2011) as autoras do estudo destacaram que:

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

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

O 5º estudo do eixo avaliação de programas de formação de autoria de LEODORO (2010)<sup>93</sup> busca as “representações da Educação Especial a partir da análise do programa de formação continuada, Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” (LEODORO, 2010

---

<sup>92</sup> Mais informações a respeito do texto integral de Lunardi-Lazzarin e Machado (2009) *Polivalentes, generalistas e tolerantes: formando professores na lógica inclusiva* podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5418--Int.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

<sup>93</sup> Mais informações a respeito do texto integral de (LEODORO, 2010) *Representações da educação especial: análise de um programa de formação continuada* podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6793--Int.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

No 9º texto do quadro I, Kassir, (2011) em *Educação especial na perspectiva da educação especial inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional*<sup>94</sup> tratou de forma única da formação de professores para a educação especial, evidenciando alguns aspectos que nos parecem importantes. Assim como outros autores que já vimos até aqui, revisou os principais acontecimentos que marcaram a constituição das políticas públicas na área da educação especial:

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

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

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

---

<sup>94</sup>Mais informações a respeito do texto integral de *Política de educação inclusiva* podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000300005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000300005&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso: 27 dez. 2017.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[...] hoje atinge 5.564 municípios, que corresponde a 100% dos municípios brasileiros. Com esse Programa, o Governo Federal brasileiro se compromete a fomentar a política de construção de “sistemas educacionais inclusivos”, formando educadores num sistema de multiplicadores<sup>95</sup> (KASSAR, 2011, p. 73).

Tanto a inclusão das pessoas com deficiência na escola regular quanto a formação de professores não se fazem de forma simples, mas através de grandes desafios. Kassar (2011, p. 73) nos apresentou os dados do Censo Escolar da Educação Básica que ainda se encontram no site do MEC, na página da Política de Educação Inclusiva<sup>96</sup>:

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

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

A professora [na aula de geografia] havia trazido algumas folhas de seda para que as crianças desenhassem os mapas da América do Sul, do Brasil, e do Mato Grosso do Sul, para posteriormente pintá-los e serem colados em seus cadernos. Para o Rodrigo não havia preparado nada. Ele não poderia realizar essa atividade que exige o máximo da visão. Durante a realização das atividades pelos outros alunos, a professora ausentou-se da sala por cerca de 1 hora e meia e voltou com os mapas e o barbante. Nesse espaço de tempo, Rodrigo ficou sem nenhuma atividade. No retorno, verificou que o barbante que ela trouxe era muito grosso, o que a impedia de contornar o mapa e suas divisões com o material disponível. Por fim, sem sentir (por tato) o mapa e sem receber

---

<sup>95</sup> Como já vimos em outro momento desta revisão.

<sup>96</sup> Os dados do Censo Escolar apresentados por Kassar foram acessados na página do MEC no dia 13 de outubro de 2010. Encontramos os mesmos dados em 2018. De acordo ainda com esta página, atualmente temos em classes comuns 375.772 estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Mais informações a respeito do texto integral do Censo Escolar da educação Básica podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12345](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12345) Acesso: 27 dez. 2017.

descrição oral da figura, Rodrigo ficou sem participar da aula de Geografia. (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO, mar. 2009 *apud* KASSAR, 2011, p. 74).

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

[...] quando cheguei nesse dia, Rodrigo ainda estava fora da carteira sem nenhum material para trabalhar, embora no quadro já houvesse atividades do livro didático descritas para serem feitas pelo resto da turma. [...] A professora pega o livro de História de um colega, resume riscando com caneta algumas partes do texto e começa a ditar para que Rodrigo escreva em Braille. No decorrer da aula, Rodrigo começa a reclamar pelo fato de que o texto que a professora havia “riscado” para ele copiar [em Braille] era muito grande, ele estava cansado, sua mão estava doendo de tanto escrever e que a reglete estava ruim. Então ele vai à sala de recurso e troca a reglete. Após a troca, ele continua a escrever e começa a “negociar” com a professora para terminar em sua casa o resto do texto. A professora não concorda e diz para ele copiar todo o texto independente de quantas folhas fossem. Rodrigo, a partir desse momento, se indigna e diz: - “Eu não vou terminar o texto, minha mão está doendo, nem adianta. Ninguém vai me obrigar! [...] Eu não vou ficar aqui me matando, escrevendo, se tem uma máquina aqui. A professora me disse que ia regular [a máquina] e até hoje não fez isso! Eu não vou escrever em Braille no regle<sup>97</sup>te! Só se for na máquina!”. Ele cobra o uso da máquina de escrever em Braille que a sala de recurso possui. Por sua reclamação, entende-se que a professora não havia ensinado ele a “mexer” na máquina porque faltava regular. A professora, nesse momento, vai até a coordenação e volta dizendo ao Rodrigo que havia conversado com a coordenadora para a aquisição de uma máquina. Rodrigo responde dizendo que já existe a máquina e a professora da sala de recurso havia falado que iria regular, mas ele mesmo “não havia nem visto a cor dela”. A professora sai novamente, procura a professora da sala de recurso para confirmar a existência da máquina. Nesse momento, a professora viu, na sala, muitos materiais que ela nunca havia visto e, tampouco, em uso na escola. Entre eles, ela citou a bola de futebol com guiso e a própria máquina. Após todos esses acontecimentos e a partir da mobilização que o Rodrigo causou, a professora da sala de recurso afirmou que o Rodrigo irá começar a aprender a escrever na máquina de escrever em Braille no dia seguinte. (REGISTRO DIÁRIO DE CAMPO, abr. 2009 *apud* KASSAR, 2011, p. 75).

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

Sua professora de sala comum leciona há 15 anos, é graduada em Pedagogia e tem Pós-Graduação em Educação Inclusiva. Participa, quando possível, das formações propostas pelo Programa Educação Inclusiva: Direto à Diversidade, dentre outras oferecidas pelo município. A professora da sala de recursos trabalha há 11 anos em sala de recurso e tem especialização em Educação Básica na perspectiva da Educação Inclusiva e formação específica na área da Deficiência Visual (KASSAR, 2011, p. 74).

---

<sup>97</sup> REGLETE: Sempre acompanhada da punção, a reglete é um dos primeiros instrumentos criados para a escrita Braille. Ela foi adaptada do próprio criador deste alfabeto usado para que pessoas cegas possam ler e escrever, Louis Braille. Ele usava uma prancha com uma régua que continha as celas do alfabeto para que qualquer letra pudesse ser escrita. Mais informações podem ser acessadas no seguinte endereço: <http://www.civiam.com.br/blog/voce-sabe-o-que-e-reglete/> Acesso: 27 dez. 2017.

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

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

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

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

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



Os autores do 10º texto do quadro I, Rodrigues e Rodrigues<sup>98</sup> (2011), *Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?*<sup>99</sup>, trata da formação de professores tomando como ponto de partida a avaliação que um grupo de alunos do Mestrado em Educação Especial fizeram do próprio curso:

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

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

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

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

---

<sup>98</sup> São professores portugueses: David Rodrigues é Professor aposentado da Universidade Técnica de Lisboa e coordenador do Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada; Luzia Lima-Rodrigues Professora Auxiliar do ISEIT: Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada. Coordena a Especialização em Educação Especial da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada.

<sup>99</sup> Mais informações a respeito do texto de Rodrigues e Rodrigues (2011), *Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?* podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/04.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

(cognição, metacognição<sup>100</sup> e emoções)” (SHULMAN, 1986 *apud* RODRIGUES; RODRIGUES, 2011 p. 44).

A amostra da pesquisa desenvolvida foi composta da seguinte forma:

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

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

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

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

Os autores (2011, p. 51) discutem então a importância das duas dimensões, considerando que muito conhecimento já foi produzido, sistematizado e experimentado

---

<sup>100</sup> Metacognição: Conhecimento que um indivíduo tem acerca dos próprios processos cognitivos (mentais), sendo capaz de refletir ou entender sobre o estado da sua própria mente (pensamento, compreensão e aprendizado).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*história e trajetória*<sup>101</sup>. Apesar de não tratar diretamente da formação de professores, esclareceu alguns possíveis aspectos da constituição do quadro que temos hoje no que diz respeito aos impasses da formação de professores para a educação especial/inclusiva. Assim:

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

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

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

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

O 12º artigo do quadro I de autoria de Garcia, (2013) intitulado *Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil*<sup>102</sup> tem como objetivo: “contribuir com as reflexões acerca da formação docente no âmbito das políticas

---

<sup>101</sup> Mais informações a respeito do texto de Fonseca-Janes, Silva-Junior e Oliveira (2013) *Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na UNESP: história e trajetória*.

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

<sup>102</sup> Mais informações a respeito do texto integral de GARCIA (2013) podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://w.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf> Acesso 27 dez. 2017.

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

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

Este artigo tratou tanto da formação de professores quanto das práticas educativas voltadas para as pessoas com deficiência. Focaremos o nosso olhar na abordagem da formação de professores. A autora destacou a preposição de PNE em relação a formação de professores para a educação de professores especializados (2000, p. 65).<sup>103</sup>

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

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

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

A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico

---

<sup>103</sup> Mais informações a respeito do texto integral da PNE (2011) podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso 27 dez. 2017

e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (PNE, 2000, p. 76-77).

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

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

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

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

Pois que, segundo o Ministério da Educação<sup>104</sup> o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, entre 2003 e 2007, atendeu com a formação 94.695 profissionais da educação com a participação de 5.564 municípios (formação de multiplicadores com duração de 40 horas, como já vimos anteriormente).

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

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

---

<sup>104</sup>Mais informações a respeito do texto integral do documento do MEC podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/programas-e-acoos?id=250> Acesso: 27 dez. 2017.

O 13º artigo do quadro I, de autoria de Kassar (2014), *A Formação de professores para a Educação Inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências*<sup>105</sup> teve como objetivo “analisar algumas características da formação de professores, considerando os programas recentes do governo federal para a formação de um “sistema educacional inclusivo”. Realizou, ainda, um levantamento dos trabalhos publicados nos Anais ANPEd, entre os anos de 2001 a 2007 verificando que:

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

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

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

A Resolução nº CNE/CEB 02/2001<sup>106</sup> que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no artigo 18 estabeleceu que:

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

---

<sup>105</sup> Maiores informações a respeito do texto integral de Kassar (2014), *A Formação de professores para a Educação Inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências* podem ser acessadas através do seguinte endereço eletrônico: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0207.pdf> Acesso 27 dez. 2017.

<sup>106</sup> Mais informações a respeito do texto integral da Resolução nº CNE/CEB 02/2001 podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso 27 dez. 2017



Estas diretrizes estabeleceram ainda que:

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

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

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

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

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

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

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

- I Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
  - a) Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
  - b) Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p. 72).

Podemos afirmar que a proposta da Resolução anterior aborda todos os aspectos necessários para a formação de um professor. As questões que se colocam, no entanto

são: como e onde concretizar esta formação. De acordo com os dados coletados em setembro de 2013 (KASSAR, 2013 *apud* KASSAR, 2014, p. 222), existem inúmeros “programas e projetos com intuito de materializar essa política educacional”. A formação de professores, tanto de educação inicial quanto em serviço faz parte destes programas (KASSAR, 2013 *apud* KASSAR, 2014, pp. 211-214).

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

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

**Formação para Atuação nas Salas de Recursos;**

**Programa Interiorizando Braille**, com a formação de 1.500 professores;

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

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

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

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

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

[...] há uma preocupação em formar um novo professor de educação especial, reconvertido, que não vai atuar nas instituições especializadas, classes especiais ou salas de recursos de atendimento por área de deficiência. Trata-se de formar em serviço o professor do AEE [atendimento educacional especializado] realizado na SEM [sala de recursos multifuncional]. Tal serviço pode atender a todos os alunos considerados oficialmente como *público-alvo da educação especial*<sup>107</sup>. (GARCIA, 2013, p. 213 *apud* KASSAR, 2014, p. 212)

---

<sup>107</sup> Alunos com Necessidades Educativas Especiais de acordo com o Artigo 5º da Resolução nº CNE/CEB 02/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

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

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

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

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

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

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

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

Uns dos primeiros achados que se destaca neste estudo de Kassar se refere às diferenças encontradas nas diversas regiões do Brasil. Assim “nas regiões Sudeste e Sul têm grande porcentagem de professores formados em instituições particulares” (KASSAR, 2014, pp. 214-215) quando contraditoriamente encontramos o maior número de universidades públicas do país nestas regiões. Kassar conclui então que as “instituições públicas poderiam responder pela formação dos docentes, sua presença é restrita (Sul: 34% e Sudeste: 21%)”.

Kassar (2014) estabeleceu um paralelo entre três importantes fontes de dados a respeito da formação em ensino superior de professores da educação básica brasileira:

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

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

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

Ao analisar os dados relativos à “Formação em ensino superior de professores da educação básica brasileira atuantes na Educação Especial (EE) e atendimento educacional especializado (AEE)”<sup>108</sup> Kassar (2014, p. 215) baseando-se ainda nos Microdados do Inep e tabulados por Rafael Verão França concluiu que:

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

A autora (2014) estabeleceu ainda um paralelo entre dois levantamentos: no 1º o Ministério da Educação registrou que, em 1998, 23 universidades que ofereciam graduação em educação especial (BUENO 2002, *apud* KASSAR, 2014, p. 216). No segundo registro, realizado em 2003: “apesar do crescente número de matrículas de crianças – foco da educação especial – nas escolas da educação básica, apenas sete instituições (duas públicas – uma no Sul e outra do Sudeste – e cinco não públicas no Sul) oferecem 19 cursos” (KASSAR, 2014, p. 216). Para a autora, este paralelo evidencia, entre outras, duas importantes contradições:

1) nos últimos 20 anos, o número de cursos de graduação direcionados à formação de especialistas em EE parece diminuir, quando há uma demanda crescente de formação de docentes;

---

<sup>108</sup> TABELA 3 – Formação em ensino superior de professores da educação básica brasileira atuante na EE e em AEE. Relação entre IES públicas e privadas: 2012 (KASSAR, 2012, P. 216).

2) apesar da grande porcentagem de graduados com formação para atuar como *especializados*, ou seja, que atuam na educação especial substitutiva no Nordeste (70%) e no Norte (89%) ou no Atendimento Educacional Especializado (80% no Nordeste e 83% no Norte), não há registro de nenhum curso de graduação em educação especial nessas regiões. Essa situação reforça a suposição de que a formação desses docentes pode ter ocorrido na modalidade a distância e pode explicar a grande procura por cursos oferecidos pela UAB nessas regiões (KASSAR, 2014, p. 2017).

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

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

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

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

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

O outro impasse é apresentado por Kassar (2014), bem como Fonseca-Janes (2013), ao discutir uma questão apresentada por Saviani (2009) em relação a dois modelos de formação de professores: no primeiro, os programas consideram os conteúdos culturais-cognitivos, ou seja, aqueles relacionados tanto à cultura geral quanto ao domínio

dos conteúdos específicos de cada disciplina que o professor irá ministrar. O segundo, pedagógico-didático, considera que “*a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico- didático*”. Para Saviani “*a universidade nunca se preocupou com esta formação específica, isto é, com o preparo pedagógico- didático dos professores*” (2009, pp. 148-149).

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

Constatamos, ainda, a escassez de trabalhos a respeito de como efetivamente formar professores para a educação inclusiva/educação especial aqui no Brasil. O trabalho dos autores portugueses Rodrigues e Rodrigues (2011) propõem que a formação de professores, na perspectiva inclusiva, requer uma mudança de paradigma. Desta forma, estes autores propõem quatro grandes aspectos que deveríamos levar em consideração: 1) O desenvolvimento de uma atitude de investigação: todos os temas oferecidos aos futuros professores deveriam tratar a partir de duas frentes: um conjunto de conhecimentos básicos e linhas de desenvolvimento de forma que os futuros professores estejam preparados para complementar os seus conhecimentos através de pesquisas, estudos de casos entre outras estratégias. 2) Oportunidade de reflexão sobre a própria prática: os professores vivenciarem as metodologias e práticas que irão submeter os seus futuros alunos. A partir da reflexão sobre como aprendem, os caminhos percorridos para a aprendizagem poderão oferecer pistas para a construção de uma aprendizagem personalizada. 3) Relação entre teoria e prática: os professores portugueses apontam uma incongruência entre o que os cursos formadores ensinam e o que exigem dos futuros professores; se esperamos que os futuros professores

sejam criativos devemos oferecer oportunidades reais para a criação, como material pedagógico, por exemplo. 4) Contato com situações práticas: para que os futuros professores possam realmente saber como educar pessoas com deficiência é necessário que eles efetivamente vivenciem situações reais de sucesso nesta área.

## II - CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA PESQUISA

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

### 2.1. Educação Emendativa

A Legislação Brasileira no início do século XX utilizava o termo emendativo no sentido de corrigir. Clovis Alvim<sup>109</sup> (1971, p. 74), psiquiatra e colaborador de Helena Antipoff, definiu Ensino Emendativo ou Educação Emendativa como o “ensino destinado às crianças excepcionais, que não podem ou não devem frequentar as classes comuns, com número reduzido de alunos e programas adequados” e não esclarece efetivamente o significado do emendativo.

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

De acordo com o Professor Monarcha<sup>110</sup>, a expressão pedagogia emendativa foi “formulada e largamente utilizada por teóricos italianos nas três primeiras décadas do século XX, por vezes a *pedagogia emendativa* é substituída pelo termo *ortofrenia*”. Ainda de acordo com Monarcha:

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

---

<sup>109</sup> Mais informações a respeito do texto integral a respeito de Clovis Alvim podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico:

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

<sup>110</sup> Através de uma troca de e-mails no dia 21/09/2016.



Confirmando esta tendência, encontramos na *L' Educatore Della Svizzera Italiana*<sup>111</sup> vários artigos que utilizam a expressão Pedagogia Emendativa. No nº 50, 1908, um artigo intitulado “Per chi vive nell’ oblio” (T.B. 1908, p. 147): de acordo com este autor, a Pedagogia Emendativa era um ramo de especialização, dirigido às pessoas deficientes<sup>112</sup>.

Professor Monarcha sugeriu ainda que buscássemos a obra de Maria Montessori. Através dos descritores *Maria Montessori* e *Educativa Emendativa* encontramos<sup>113</sup> vários autores que associam a obra de Montessori ao conceito de Pedagogia Emendativa. Tivemos acesso a três versões do livro de Maria Montessori: o e-book Kindle em inglês: *The Montessori Method – Scientific Pedagogy as Applied to child Education* 2016; e-book Kindle, versão digital, 2014, em espanhol *El Metodo della Pedagogia Cientifica (Memoria Y Crítica De La Educación)* e a versão impressa em Italiano *Il Metodo Pedagogia Scientifica Applicato All’ Educazione Infantile nelle Case dell Bambini*, 1913, que foi encontrada no Acervo da Fundação Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro, sendo adquirida no formato de microfilme.

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

[...] interessando-me pelas crianças mentalmente deficientes, vim a conhecer o método especial de educação idealizado por Édouard Séguin<sup>114</sup> para esses pequenos infelizes, compenetrando-me da ideia, então nascente, admitida mesmo nos círculos médicos, da eficácia da “cura pedagógica” para várias formas mórbidas, como a surdez, a paralisia, a idiotia, o raquitismo etc (MONTESSORI, *apud* RÖHRS, 2010, p. 56).

---

<sup>111</sup> Maiores informações a respeito da *L' Educatore Della Svizzera italiana*, volume 50 (1908) podem ser acessadas através do seguinte endereço eletrônico: <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=esi-001:1908:50>. Acesso em 29 set. 2017.

<sup>112</sup> “Ed intanto i nostri deficienti alterati nella loro funzionalità, da consimili ed altre anormalie, costituiranno sempre un amaro ed ironico contrasto di fronte alla vantata civiltà moderna. Vi sono però dei pensatori che dandosi allo studio delle scienze educative, vollero specializzare la loro attività in quel ramo di esse scienze che venne qualificato “Pedagogia emendativa” (T.B. 1908, p. 147).

<sup>113</sup> Maiores informações a respeito do texto integral *Chi era Maria Montessori?* Podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www.aiutamiafare dame.it/chi-era-maria-montessori/>. Tutti i diritti riservati. - **Disclaimer**; (2), e as bibliotecas *ASPI - Archivio storico della psicologia italiana - Università degli studi di Milano-Bicocca Dipartimento di Psicologia*. Maiores informações podem ser acessadas através do seguinte endereço eletrônico:

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

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

<sup>114</sup> Edouard Séguin (1812-1880), francês ficou conhecido como *L'instituteur des idiots* foi considerado um dos fundadores da Educação Especial para pessoas com deficiência mental. Mais informações a respeito de Séguin Edouard podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4395/3437> Acesso: 27 dez. 2017.

Dra. Montessori esclareceu, nas obras consultadas, como, de certa forma, se apropriou do trabalho de Jean Marc Gaspard Itard<sup>115</sup> (1774-1838) e seu sucessor Édouard Séguin (1812-1880):

Eu traduzi para o italiano, copiando com minhas próprias mãos os escritos destes homens do começo ao fim, fazendo, para mim mesma, livros, como os velhos beneditinos costumavam fazer antes da criação da imprensa (MONTESSORI, 2016, 20%, tradução nossa).<sup>116</sup>

Apesar de ter tomado como ponto de partida a obra de Itard e Séguin, baseada naquela época na ciência médica, a Doutora Maria Montessori apresentou no Primeiro Congresso Pedagógico, realizado em Turim, em 1898, suas divergências às abordagens médico-pedagógicas<sup>117</sup>. Para MONTESSORI (2016, posição 18%<sup>118</sup>), o tratamento a ser oferecido às crianças com deficiência deveria ser pedagógico, já que não se tratava de um problema médico.<sup>119</sup> Pessotti (1984) evidenciou as vantagens para os deficientes mentais de passar das mãos dos inquisidores para as mãos dos médicos. Estes profissionais estavam encarregados dos tratamentos e, naquele momento histórico, nem se pensava em encarregar os pedagogos desta tarefa. A medicina moral era a designação genérica para as atividades da psicologia clínica e da psiquiatria, que ainda não havia se organizado profissionalmente:

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

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

---

<sup>115</sup> Médico e psiquiatra alienista francês nascido na cidade provençal de Oraison, que ganhou destaque na história da psiquiatria alienista francesa do século XIX, como responsável pelo tratamento de uma criança retardada encontrada em Aveyron, como registrado em dois relatórios. (1801/1807). Caso necessita de maiores informações: <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/JeanItar.html>

<sup>116</sup> I translated into Italian and copied out with my own hand, the writings of these men, from beginning to end, making for myself books as the old Benedictines used to do before the diffusion of printing (MONTESSORI, 2016, 20%).

<sup>117</sup> I, however, differed from my colleagues in that I felt that mental deficiency presented chiefly a pedagogical (MONTESSORI, 2016, 18%).

<sup>118</sup> A localização das citações realizadas a partir do e-book depende do formato do mesmo, bem com do local onde foi aberto. Assim a versão em inglês não tem o número das páginas mas a porcentagem lida em relação ao total da obra.

<sup>119</sup> I, however, differed from my colleagues in that I felt that mental deficiency presented chiefly a pedagogical, rather than mainly a medical, problem. (MONTESSORI, 2016, 18%).

relatou que, “é como se tivesse tocado em uma corda já vibrante (tradução nossa)”<sup>120</sup>, já que todos se interessam pela abordagem oferecida. Duas principais consequências decorreram da mudança da perspectiva médica para a pedagógica: a criação de classes anexas às escolas elementares e a proposta da criação de cursos de formação de professores especializados<sup>121</sup>:

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

De acordo com o dicionário<sup>122</sup> da Enciclopédia Italiana *Frenastenia* (dal gr. Φρην “mente”, e ἀσθένεια “debolezza”):

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

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

A proposta de formação de professores fez tanto sucesso no Congresso que o Ministro da Educação Italiano, o médico Guido Baccelli (1830 -1916)<sup>123</sup>, era uma

---

<sup>120</sup> [...] credo di avere toccato una molto vibrante poichè l'idea, passata dai medici ai maestri elementari, si diffuse in un baleno come questione viva interessante la scuola (MONTESSORI, 1913, p. 27)

<sup>121</sup> Io però, a differenza dei miei colleghi, ebbi l'intuizione che la questione dei deficienti fosse prevalentemente pedagogica, anzichè prevalentemente medica; e mentre molti parlavano nei vongressi medici del metodo medico-pedagogico per la cura e l'educazione del fanciulli frenastenici, io ne feci argomento di educazione morale al Congresso corda nolto pedagogico di Torino nel 1898 (MONTESSORI, 1913, p. 27).

<sup>122</sup> Frenastenia (dal gr. φρην "mente", e ἀσθένεια "debolezza"). - Termine introdotto nella neuropsichiatria da A. Verga. Si dicono frenastenici quei malati mentali la cui sintomatologia rivela essenzialmente la presenza d'uno *stato di deficit*, cioè di un'insufficienza, di gravità variabilissima, dello sviluppo psichico. La causa di questa insufficienza va ricercata in uno stimolo anormale che colpisce l'organismo, e specialmente il cervello. <http://www.treccani.it/enciclopedia/frenastenia> (Enciclopedia-Italiana) Acesso 27 dez. 2017.

<sup>123</sup> Guido Baccelli (1830-1916) era uma autoridade não só em seu campo específico, a medicina e a cirurgia como também nas ciências políticas. Foi designado Ministro da Instrução Pública (1881-1884/1893/1896/1898-1900), como também titular do Ministério da agricultura, Indústria e comércio (1901-1903). Professor de Medicina legal e Gerente da Clínica Médica da Universidade em Roma. Mais informações a respeito de Guido Baccelli, podem ser acessadas através do seguinte endereço eletrônico:

autoridade não só em seu campo específico, a medicina e a cirurgia, mas também nas ciências políticas. Foi designado Ministro da Instrução Pública (1881-1884/1893/1896/1898-1900), como também titular do Ministério da agricultura, Indústria e comércio (1901-1903). Professor de Medicina legal e Gerente da Clínica Médica da Universidade em Roma. propôs que Maria Montessori mantivesse os Cursos na Escola Normal. Nas palavras da própria Dra. Montessori<sup>124</sup> (2016: Posição 1224, 18%): “Este curso logo tornou-se a Escola de Orthophrenia do Estado, que eu dirigi por mais de dois anos” (Tradução nossa).

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

[...] a Scuola Magistrale Ortofrenica (internato para crianças anormais e com organização que permitia fornecer os mestres que desejassem entregar-se a tal especialidade)<sup>125</sup>(RÖHRS, 2010, p. 133).

Uma vez que constatamos que o curso oferecido por Montessori se transformou na Escola de Orthophrenia, ficamos com a questão da denominação, propriamente dita, do curso oferecido. Cada versão da obra de Montessori, assim como os autores que escreveram sobre esse momento do desenvolvimento de sua teoria, utilizaram expressões diferentes para denominar a pedagogia especial de Maria Montessori. Röhrs, (2010), utilizou em sua tradução de texto de Maria Montessori o termo pedagogia reparadora. Na versão Italiana o termo utilizado foi “pedagogia riparatrice” (MONTESSORI, 1913, p. 28) e na versão Espanhola “pedagogía reparadora” (MONTESSORI, 2014, p. 113). Na versão Norte Americana temos “remedial pedagogy” (MONTESSORI, 2016, p. 18%)<sup>126</sup>. Como podemos ver, todas as versões sugerem a reparação.

De acordo com MONTESSORI (2016, 18%), essa escola “mantinha uma classe composta por aqueles alunos do ensino fundamental considerados, irremediavelmente,

---

<http://ilsigillonews.blogspot.com/2016/01/un-episodio-poco-conosciuto-guido.html> Acesso: 27 dez. 2017.

<sup>124</sup> This course soon developed into the state Orthophrenic School, which I directed for more than two years (MONTESSORI, 2016, Posição 1224, 18%)

<sup>125</sup> O mesmo trecho em espanhol: El ilustre ministro de Instrucción pública Guido Baccelli, que fue también mi maestro, me encargó una serie de conferencias para maestras sobre la educación de niños anormales. Este curso se transformó después en una Escuela Normal Ortofrénica que dirigí durante dos años (MONTESSORI, 2014, p. 112) e em Italiano: Ebbero infatti dall'illustre Ministro dell'Istruzione e mio Maestro Guido Baccelli, l'incarico di tenere alle maestre di Roma un corso di Conferenze sull'educazione dei bambini frenastenici – corso che poi si trasformò nella Scuola Magistrale Ortofrenica, che io diretti ancora per altri due anni (MONTESSORI, 1913, p. 27).

deficientes”. A escola, ao mesmo tempo em que educava crianças com deficiência, funcionava como formadora de professores. (Tradução nossa).<sup>127</sup>

Através do documento “Chi era Maria Montessori?”<sup>128</sup>, que não apresenta o nome do autor do texto, podemos fazer um resumo do que vimos até este momento em relação à Dra. Montessori:

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

Como podemos ver, o termo Emendativo foi associado à Dra. Montessori, posteriormente à sua apresentação inicial. Os capítulos I e II “*Consideraciones críticas*”, “*Historia del método*” da obra de Maria Montessori podem nos apontar alguns esclarecimentos a respeito dessa questão.<sup>129</sup> No primeiro capítulo, a autora faz um breve relato do surgimento na Itália da chamada *Escuela de pedagogia Científica*, por iniciativa do Dr. Ugo Pizzoli, (MONTESSORI, 2014, pp 90-93):

Algum ano atrás surgiu na Itália uma Escola chamada Pedagogia Científica que tinha com objetivo preparar os professores para as orientações da pedagogia. O mostra o caminho da renovação, o estudo metódico da criança para os métodos da antropologia pedagógica e da psicologia experimental. As escolas chamadas de pedagogia científica ensinaram aos professores realizar medidas antropométricas, levantar dados biográficos e deste modo formar um quadro de “professores científicos” (Tradução nossa)<sup>130</sup>.

---

<sup>127</sup> In this school we had an all-day class of children composed of those who in the elementary schools were considered hopelessly deficient ... I spent these two years with the help of my colleagues in preparing the teachers of Rome ... I gave myself over completely to the actual teaching of the children, directing at the same time the work of the other teachers in our institute. (18%)

<sup>128</sup> Mais informações sobre *Chi era Maria Montessori?* podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <http://www.aiutamiafare dame.it/chi-era-maria-montessori/> Acesso: 15 jan. 2017

<sup>129</sup> Versão Italiana Capitoli I e II - “*Considerazioni critiche*” e “*Storia del Metodo*” e na versão em inglês chapter I e II - “*A Critical consideration of the new Pedagogy in Its Relation to Modern Science*” e “*History of Methods*” respectivamente.

<sup>130</sup> Hace algunos años surgió en Italia con noble audacia una llamada *Escuela de Pedagogía Científica* que tenía por objeto preparar maestros para las nuevas orientaciones de la pedagogía ... señala como camino de la deseada renovación, el estudio metódico del niño por los métodos de la antropología pedagógica y de la psicología experimental ... Las llamadas escuelas de pedagogía científica enseñaban a los maestros a tomar las medidas antropométricas, a usar los aparatos necesarios, a recoger los datos biográficos, y de este modo el cuerpo de “maestros científicos” estaba formado (MONTESSORI, 2014, pp 90-93).

Encontramos no Ricerca Idee Salute Mentale Emilia-Romagna (RISME)<sup>131</sup> que o “Laboratório de Pedagogia Científica” criado pelo Dr. Ugo Pizzoli, em 1899, “foi de fato o primeiro gabinete de antropologia pedagógica na Itália”. O texto relata como o laboratório foi equipado com a influência recebida do Laboratório de Alfred Binet<sup>132</sup> na Sorbonne. De acordo com o autor o laboratório de Ugo Pizzoli, com o objetivo de medir as capacidades físico-psíquica e intelectual dos alunos, era útil tanto para os médicos quanto para os professores. (Tradução nossa)<sup>133</sup>.

A pedagogia científica, primeira escola de verão, foi parte deste projeto de colaboração entre escolas e a medicina para a fundação de uma “ciência da infância”. Organizada em 1902 pelo médico Ugo Pizzoli em seu laboratório em Crevalcore, uma pequena cidade na província de Bolonha, que viu a participação de uma centena de professores que vieram de toda a Itália, e de vanguarda cientistas no estudo da mente infantil, incluindo a emergente Dra. Maria Montessori. (Tradução nossa)<sup>134</sup>

O esquema, abaixo, nos mostra a proposta de construção da pedagogia como uma ciência real. Nos mostra ainda que, apesar de possuírem as mesmas raízes e do tronco em

---

<sup>131</sup>Ricerca Idee Salute Mentale Emilia-Romagna (RISME): é um projeto dedicado à constituição de um museu virtual aos estudos da mente e a saúde mental para a Bolonha e em Emilia-Romagna no oitocentos e no novecentos. Mais informações sobre o RISME podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <http://www.risme.provincia.bologna.it/mente-salute-mentale-percorsi/storia-infanzia-bologna/medicina-scolastica-pedagogia-scientifica-crevalcore.html>. Acesso: 15 jan. 2017.

<sup>132</sup>Filho de um médico e de uma pintora, Alfred Binet nasce em Nice, no ano de 1857. Em Paris, termina seus estudos secundários no Lycée Louis-le-Grand e se inscreve na Faculdade de Direito. De 1909 a 1910, para atender a uma demanda do Ministério da Guerra, examina várias dezenas de soldados e aproveita para acrescentar a seu teste o nível de “adultos. Morreu em 28 de outubro de 1911. Mais informações a respeito de Alfred Binet podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=205181](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205181) Acesso: 15 jan. 2017

<sup>133</sup> Como dissemos anteriormente, o arquivo citado não apresenta um autor. Il “Laboratorio di Pedagogia Scientifica”, istituito dal medico nel 1899, era di fatto il primo gabinetto di antropologia pedagogica in Italia. Il laboratorio era provvisto di un impianto elettrico, di uno fotografico e di un apparecchio per le proiezioni luminose. Era dotato di tutti i più svariati strumenti per l’esame antropologico e fisiologico. Per l’esame psichico Pizzoli aveva raccolto una ricca collezione di “testi-mentali”, introdotti in Italia da Ferrari dopo il suo soggiorno presso il laboratorio di Alfred Binet alla Sorbona, utilissimi per il medico non solo per la misurazione delle disposizioni fisio-psichiche e intellettuali degli scolari ma anche come materiale didattico di supporto per i maestri <http://www.risme.provincia.bologna.it/mente-salute-mentale-percorsi/storia-infanzia-bologna/medicina-scolastica-pedagogia-scientifica-crevalcore.html> Acesso: 15 jan. 2017

<sup>134</sup> La prima scuola estiva di pedagogia scientifica si inseriva in questo progetto di collaborazione fra scuola e medicina per la fondazione di una “scienza dell’infanzia”. Organizzata nel 1902 dal medico Ugo Pizzoli nel suo laboratorio di Crevalcore, piccolo paesino nella provincia di Bologna, vide la partecipazione di cento maestri accorsi da tutta Italia e di scienziati all’avanguardia nello studio della mente infantile fra cui l’emergente dottoressa Maria Montessori: <http://www.risme.provincia.bologna.it/mente-salute-mentale-percorsi/storia-infanzia-bologna/medicina-scolastica-pedagogia-scientifica-crevalcore.html> Acesso: 15 jan. 2017

comum, havia uma distinção clara entre a denominada pedagogia que educaria os indivíduos considerados normais e aqueles considerados anormais, que necessitariam da Pedagogia Emendativa:

[...] somente se, abandonarmos os “velhos” preceitos abstratos e metafísicos em que se baseava (a pedagogia), poderemos reconstruí-la sobre os conceitos básicos de higiene, fisiologia, anatomia, antropologia, psicologia e sociologia como uma ciência que tem como base “todas as ciências que se relacionam com o homem, nas manifestações de sua atividade física, intelectual e moral, bem como nas relações com os semelhantes, ou na vida social (Tradução nossa).<sup>135</sup>

Segundo Carlos Monarcha (21/09/2016), a expressão ortofrenia (*Orthophreric*) foi utilizada, tanto na Itália quando no Brasil, como equivalente à “Pedagogia Emendativa”. É justamente esta expressão que encontramos na denominação da *Scuola* sob a responsabilidade da Dra. Montessori, como podemos observar na citação abaixo: (Chi era Maria Montessori?). “Era época de construirmos uma Escola Magistral Ortofrenia para a formação de mestre para os novos métodos de educação da criança frenastenici” (tradução nossa).<sup>136</sup>

Ainda na primeira década de 1900, encontramos referência aos estudos e aos instrumentos criados por Ugo Pizzoli para a psicometria, psicologia e Pedagogia Emendativa <sup>137</sup> (como já nos havia adiantado o Professor Monarcha) (PIZZOLI, 2011, p. 2).

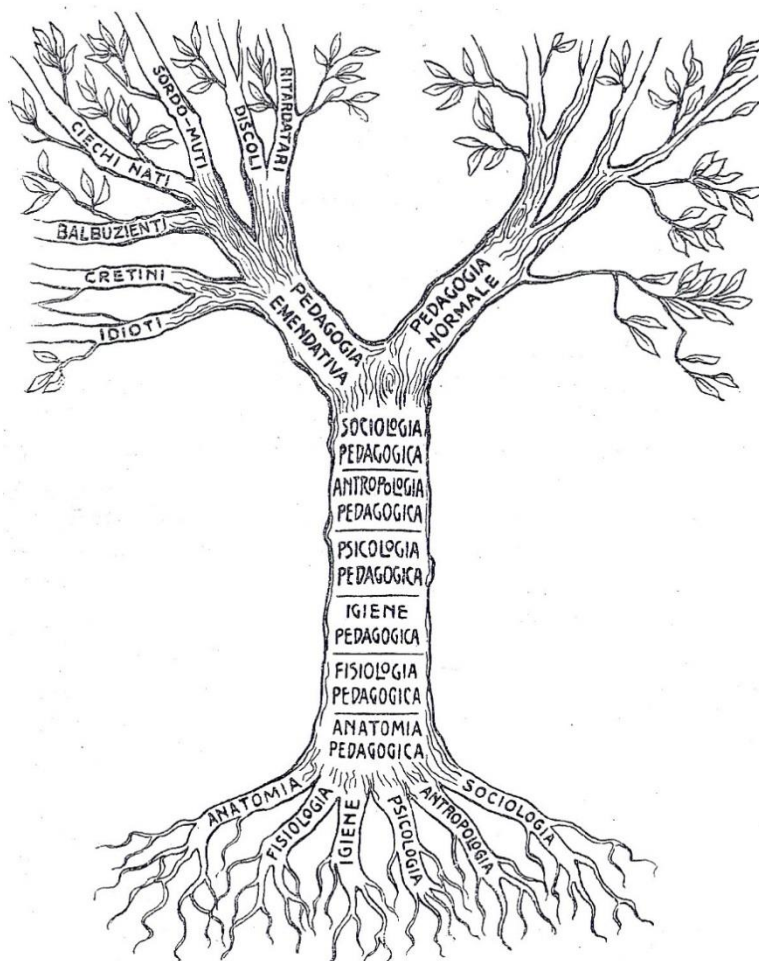
---

<sup>135</sup> La pedagogia sarebbe diventata una vera e propria scienza solo se, abbandonando gli “antichi” precetti astratti e metafisici sui quali era precedentemente basata, si fosse ricostituita sui fondamenti dell’igiene, della fisiologia, dell’anatomia, dell’antropologia, della psicologia e della sociologia in quanto scienza che ha alla base “tutte le scienze che hanno per oggetto l’uomo, nelle manifestazioni della sua attività fisica, intellettuale e morale, nonché nelle relazioni coi simili, o nella vita sociale”:

<sup>136</sup> I tempi erano maturi per la costruzione di una Scuola Magistrale Ortofrenica per la formazione di maestri ai nuovi metodi di educazione dei bambini frenastenici. Maiores informações a respeito *Fondo Archivio Ugo Pizzoli, 1880 – 1934 – Aspi – Archivio storico las psicologia italiana – Università degli studi di Milano-Bicocca Dipartimento di Psicologia* podem ser acessadas através do seguinte endereço eletrônico: <http://www.aspi.unimib.it/> Acesso: 15 jan. 2017

<sup>137</sup> Em relação a Ugo Pizzoli, é interessante ler: MONARCHA. Carlos. A semiologia do escolar construída pelo Dr. Ugo Pizzoli (Itália-Brasil). In: Congresso Brasileiro de História da Educação: Invenção, tradição e escritas da história da educação no Brasil – Comunicações individuais: Eixo 2 - História das Instituições e Práticas Educativas, VI, 2011. Vitória/ES. *Anais textos completos*, Sociedade Brasileira de História da Educação: Vitória, maio de 2011, 15 p.

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



**Fonte:** CEREÀ, Alessandra. L'antropologia pedagógica: Ugo Pizzoli e il primo corso di pedagogia scientifica a Crevalcore. In: *Ricerca Idee Salute Mentale Emilia-Romagna (RISME)*, 2011.<sup>138</sup>

Utilizando como descritor “Pedagogia Emendativa”, encontramos no *Fondo Archivio Ugo Pizzoli, 1880 – 1934 – Aspi – Archivio storico las psicologia italiana – Università degli studi di Milano-Bicocca Dipartimento di Psicologia*<sup>139</sup> um breve resumo através do qual poderemos estabelecer importantes novas relações entre o trabalho de Helena Antipoff e a Pedagogia Emendativa. O texto nos apresenta um álbum impresso

<sup>138</sup>Disponível em: <<http://www.risme.provincia.bologna.it/mente-salute-mentale-percorsi/storia-infanzia-bologna/medicina-scolastica-pedagogia-scientifica-crevalcore.html>> Acesso: 15 jan. 2017

<sup>139</sup> Mais informações a respeito do *Archivio storico de Ugo Pizzoli* podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico:

<http://www.aspi.unimib.it/collections/object/detail/62/> Acesso: 15 jan. 2017



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

É uma coleção de desenhos, acompanhado de explicações, os “instrumentos e equipamentos em psicometria, da Psicologia Pedagógica e Pedagogia Emendativa” projetado por Pizzoli ... Estes instrumentos haviam sido adquiridos pelos “laboratórios de psicologia pedagógica em Milão, Petrogrado [...], de São Paulo no Brasil, nos gabinetes de Frenocomi psicológico de Bolonha [...] Também foram fornecidos para “muitas escolas normais e escolas elementares como equipamento para exame das funções sensoriais (2015, Tradução nossa).<sup>140</sup>

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

Ainda em relação à Educação Emendativa, encontramos no *Museo Officina dell’Educazione – Dipartimento di Scienze dell’Educazione*<sup>141</sup>, uma lista de princípios da Pedagogia Emendativa associados a Dra. Montessori:

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

---

<sup>140</sup> Álbum a stampa costituito dalle tavole degli “Apparecchi ed instrumenti di psicologia pedagogica” inventati da Pizzoli. Si tratta della raccolta dei disegni, accompagnati dalle relative spiegazioni, degli “strumenti ed apparecchi di Psicometria, di Psicologia pedagogica e di Pedagogia emendativa” ideati da Pizzoli. Dalla prima pagina del volume si apprende che gli strumenti erano stati acquisiti dai “Laboratori di psicologia pedagogica di Milano, di Pietrogrado [...], di San Paolo del Brasile [...], nei Gabinetti psicologici dei Frenocomi di Bologna, di Reggio Emilia e negli Istituti per la rieducazione dei mutilati di guerra di Firenze e di Modena”; anche “molte Scuole normali e Scuole elementari si fornirono” degli apparecchi per gli esami delle funzioni sensoriali. Mais informações sobre o assunto podem ser acessadas no link: <http://www.aspi.unimib.it/collections/object/detail/1096/>

<sup>141</sup>Mais informações a respeito do *Museo Officina dell’Educazione – Dipartimento di Scienze dell’Educazione* podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <http://omeka.scedu.unibo.it/exhibits/show/integrazione/montessori-e-la-pedagogia-spec/i-principi-della-pedagogia-eme> Acesso: 15 jan. 2017

7. É preciso recursos e materiais adaptados para facilitar o desenvolvimento de potenciais (material didático, caixas coloridas, formas geométricas).
8. São jogos educativos importantes e atividades práticas.
9. O projeto é tão importante como a preparação para a escrita e como uma introdução para o reino da abstração e simbolismo.
10. É necessário despertar a curiosidade da criança.
11. Deve ser dada atenção a questões de linguagem.
12. É importante a educação moral que é a educação nas relações sociais (Tradução nossa)<sup>142</sup>

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

Encontramos em Lascioli (2007) uma nova vertente para a Pedagogia Emendativa. No capítulo intitulado situação de marginalização – Pedagogia Emendativa encontramos o termo relacionado à reabilitação de presos. O autor cita a revista del patrioti liberati “Il Conciliatore”, publicada em Milão, entre os anos de 1818 e 1819<sup>143</sup>: O artigo em questão trata da renovação no setor penitenciário:

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

---

<sup>142</sup> I principi della Pedagogia emendativa - 1)Non esiste un'educazione separata per il bambino disabile, ma esistono piuttosto dei percorsi particolari, a contatto con la società; 2)Il deficit necessita di alcune mediazioni specifiche per favorire lo sviluppo degli apprendimenti del bambino disabile; 3)Molte delle tecniche didattiche inventate nel lavoro con i bambini disabili possono essere utilizzate nel lavoro con tutti i bambini.4) I bambini disabili aiutano a comprendere meglio il funzionamento dei bambini cosiddetti ‘normali’; 5)L’educazione senso-motoria è importante per lo sviluppo cognitivo; 6)Occorre individualizzare il percorso di apprendimento (piano educativo individualizzato-PEI). 7)Ci vogliono dei mezzi e materiali adattati per favorire lo sviluppo delle potenzialità (materiali didattici, cartoni colorati, forme geometriche..), oggetti organizzatori degli apprendimenti. 8)Sono importanti i giochi educativi e le attività pratiche; 9) Il disegno è importante come preparazione alla scrittura e come introduzione alla sfera dell’astrazione e del simbolico; 10)Occorre destare la curiosità del bambino.11) Occorre prestare un’attenzione particolare alle problematiche del linguaggio; 12) È importante l’educazione morale cioè l’educazione alla socialità (sviluppo delle competenze relazionali).  
 Maiores informações a respeito dos princípios da Pedagogia Emendativa podem ser acessados no seguinte endereço eletrônico:  
<http://omeka.scedu.unibo.it/exhibits/show/integrazione/montessori-e-la-pedagogia-spec/i-principi-della-pedagogia-eme> Acesso 12 dez. 2017.

<sup>143</sup> “Il Conciliatore” – la rivista dei patrioti liberali, pubblicata a Milano tra il 1818 e il 1819, con cui si fa iniziare l’azione del Risorgimento italiano – dedica all’argomento due articoli: uno di Guiseppe Pecchio e l’altro di Luigi Serristori, contenenti qualche indicazione comparativa, ed impegnati entrambi a mettere in evidenza la realizzazione di un fondamentale principio pedagogico che presiedeva a tutte le innovazioni nel settore: *riabilitare e non avvilitare i condannati*, creare condizioni di vita che li aiutino a recuperare il senso di quella dignità umana che essi hanno offeso in se stessi. Maiores informações a respeito desta revista podem ser acessadas através do seguinte endereço eletrônico:  
[https://archive.org/stream/ilconciliatorep00clergoog/ilconciliatorep00clergoog\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/ilconciliatorep00clergoog/ilconciliatorep00clergoog_djvu.txt)  
 Acesso 12 dez. 2017.

condições de vida que ajudar a recuperação do senso de dignidade humana que eles condenaram a si mesmos (LASCIOLO, 2007, pp. 606-607).

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

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

## 2.2 Educação Especial

De acordo com Garcia (2013)<sup>144</sup>, a política de educação especial passou por três movimentos, redefinindo ao longo deste processo o conceito de educação especial, o público-alvo e a organização da modalidade. Considerando como primeiro movimento a introdução da educação especial na educação básica no início da década de 2000, o conceito de educação especial era:

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

---

<sup>144</sup> Maiores informações a respeito do texto integral de Garcia (2013) podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07> Acesso 12 dez. 2017.

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

O terceiro movimento a partir da “consolidação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva por meio da gestão, que será examinada mediante análise do decreto nº 6,571/2008 (BRASIL, 2008) e da resolução nº 4/2009” (BRASIL *apud* GARCIA, 2013, 105). Neste Decreto, não encontramos o termo “educação especial”, mas atendimento educacional especializado (GARCIA, 2013, p. 106). A Educação Especial reaparece na Resolução nº 4/2009 como “Modalidade educacional que se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (BRASIL, 2009, p. 1). Conforme a Resolução CNE/CEB 04/2009<sup>145</sup> (BRASIL, 2009, p. 1) “Art. 3º A educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional”. De acordo com Garcia, (2013) este conceito de educação especial “remete para um modelo centrado nos recursos e a ser desempenhado por um professor com formação específica” (GARCIA, 2013, p. 106). Ainda de acordo com Garcia (2013), houve uma restrição em relação ao público-alvo a ser atingido pela educação especial.

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

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

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

---

<sup>145</sup> Mais informações a respeito do texto integral da CNE/CEB 04/2009 podem ser acessadas pelo seguinte endereço eletrônico: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) Acesso 12 dez. 2017.

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

A definição de pedagogia especial é relativamente recente, depois de ter entrado no linguajar das Ciências da Educação a partir da segunda metade do século XX. Este termo substituiu, de fato, o termo ortopedagogia, usado principalmente nos países estrangeiros, e pedagogia emendativa largamente usado na Itália (LASCIOLI, A. LARROCCA, F. 2007, 541, tradução nossa)<sup>146</sup>.

Helena Antipoff, no prefácio da primeira edição brasileira do livro “A Educação das Crianças Retardadas”, de Alice Descoedres (1968)<sup>147</sup>, nos apresenta tanto a autora quanto a importância de sua obra quando se refere às especificidades de seu trabalho:

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

Em outro momento, neste mesmo prefácio:

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

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

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

---

<sup>146</sup> La definizione di pedagogia speciale è relativamente recente, essendo entrata nel linguaggio delle Scienze dell'Educazione a partire dagli inizi della seconda metà del XX secolo, andando a sostituire, di fatto, termini come *ortopedagogia*, maggiormente usato all'estero, e *pedagogia emendativa* o *curativa*, largamente usato in Italia (LASCIOLI, A. LARROCCA, F. 2007, 541).

<sup>147</sup> A edição de 1968 do livro de Alice Descoedres “A educação das Crianças Retardadas: seus princípios, seus métodos, aplicação a todas as crianças”, tradução da 4ª edição original, publicada pela Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais trouxe os prefácios das edições anteriores: da 3ª e da 1ª edição brasileira escrita por Helena Antipoff.

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

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

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

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

### III - HELENA ANTIPOFF

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

#### 3.1. Breve apresentação

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

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

Entre filósofos e psicólogos franceses destacou, especialmente, Henri Bergson<sup>148</sup> por sua abordagem fenomenológica e realista ao estudo da consciência, e Pierre Janet<sup>149</sup> por sua abordagem funcional e dinâmica à conduta humana (ANTIPOFF, D. 1975, pp. 28-33; CAMPOS, 2012, p. 104).

---

<sup>148</sup> Henri-Louis Bergson (1859-1941) filósofo, filho de um imigrante judeu de origem polonesa, nasceu em Paris no dia 18/10/1859. Optou pela filosofia na École Normale Supérieure. Lecionou em Angers (1881-1883) e depois, até 1888, em Clermont-Ferrand. Doutor em letras desde o ano seguinte, quando retornou a Paris, foi professor no Liceu Henri IV, na École Normale Supérieure e no Collège de France. Faleceu em 04/01/1941 em sua cidade natal. Mais informações a respeito de Henri Bergson podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: [https://www.ufrgs.br/corpoarteclinica/?page\\_id=58](https://www.ufrgs.br/corpoarteclinica/?page_id=58) Acesso em 05 fev. 2018.

<sup>149</sup> Pierre Janet (1859-1947) tornou-se professor de psicologia experimental na Sorbonne em 1898 e em 1902 professor de psicologia comparativa no Collège de France, onde lecionou até 1934. Em 1904, juntamente com George Dumas, fundou o *Journal de psychologie normal, et pathologique*. Mais informações a respeito de Pierre Janet podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico:

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

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

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

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

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

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



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

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

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

### **3.2. Helena Antipoff em Genebra**

Genebra era, certamente, o epicentro de movimento de renovação pelo qual passava a Europa no final do século XIX, início do século XX. Já em 1898 abrigava o *Bureau Internacional* das Escolas Novas<sup>150</sup>, organizado pelo educador suíço Adolphe Ferrière (1879-1960) que tinha como objetivo reunir informações sobre este movimento que atravessava a Europa (CAMPOS, 2012, p. 114).

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

---

<sup>150</sup> Adolphe Ferrière foi um dos nomes mais expressivos do movimento da Educação Nova. Foi fundador do *Bureau International d'Éducation Nouvelle* (1899) e um dos fundadores, juntamente com Pierre Bovet e Edouard Claparède, do *Institut Jean Jacques Rousseau* (1912), em Genève. Ajudou a criar, em 1921, durante o *I Congrès International de l'Éducation Nouvelle*, em Calais, na França, a *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle*.

A Liga Internacional para a Educação Nova era composta de pais, familiares, instrutores de todos os graus de ensino, doutores, etc. Em 1921 reuniu-se o Primeiro Congresso e, daí em diante, reuniram-se a cada dois anos. Eles atraíram mais de 2000 pessoas entre eles, personalidades como: Dra. Montessori, Dr. Decroly y Mis Parkrust. (FERRIÈRE, 1930, pp. 8-11, tradução nossa).<sup>151</sup>

Foi no laboratório de pesquisa de Binet e Theodore Simon (1873-1961)<sup>152</sup> que Edouard Claparède descobriu Antipoff. Este psicólogo estava, naquela ocasião, organizando em Genebra um Instituto das Ciências da Educação dedicado ao ensino, à pesquisa e à divulgação das propostas da reforma educacional:

O Instituto J. J. Rousseau, criado em Genebra em 1912, foi, simultaneamente, uma Escola das Ciências da Educação e Laboratório de Pesquisa. Logo sentiram a necessidade de estabelecer também um ambiente educacional onde pudesse colocar em prática as melhorias e reformas sugeridas pelo conhecimento da psicologia da criança. Criaram então a Maison des Petits em 1913 (AUDEMARS, 1913, p. 09, Tradução nossa)<sup>153</sup>.

De acordo com Campos (2012, p. 114), o Instituto Rousseau contribuiu com “esse movimento de renovação através de duas propostas: a chamada educação funcional (na expressão de Claparède) ou Escola Ativa (expressão utilizada por Pierre Bovet<sup>154</sup>)”. A escola ativa tinha como principal objetivo:

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

---

<sup>151</sup> *La Liga Internacional para la Educación Nueva* se compone de padres de familia, institutores de todos los grados de la enseñanza, médicos, etc. En 1921 se reunió el primer congreso e desde entonces se organizan estos torneos cada dos años. En el de 1929 concurren más de 2000 personas entre ellas personalidades como la doctora Montessori, doctor Decroly, y Mis Parskast (FERRIÈRE, 1930, pp. 8-11).

<sup>152</sup> Theodore Simon “Formado em Medicina pela Universidade de Paris em 1900. Conhecido por sua colaboração com Alfred Binet na construção da primeira escala de medida de inteligência (1905)” (CAMPOS, 2001, p. 358).

<sup>153</sup> L’Institut J. J. Rousseau, créé à Geneve en 1912, à la fois Ecole des sciences de l’éducation, et laboratoire de recherches, sentit bientôt la nécessité de constituer un milieu éducatif où pût se faire la vérification pratique des améliorations et réformes suggérées par une connaissance plus approfondie de la psychologie de l’enfant. Il a donc fondé dans ce but la Maison des Petits en 1913 (AUDEMARS, 1913, p. 09).

<sup>154</sup> De acordo com CAMPOS, (2012, p. 113) Pierre Bovet (1878-1965) além de fazer parte da equipe do Institut Jean-Jacques Rousseau, foi a convite de Claparède” o primeiro diretor da escola experimental Maison des Petits. Mais informações a respeito de Pierre Bovet podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <http://www.unige.ch/archives/aijrr/fonds/bovet/> Acesso em 05 fev. 2018

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

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

Antipoff frequentou os seminários do Instituto J.J. Rousseau entre 1912 e 1916, sendo uma das alunas da primeira turma desse Instituto, conforme descrito no *Programme Général et Liste des Professeurs et des Étudiants da Ecole des Sciences de L'Éducation* (Institut J-J. Rousseau) no período de 1912-1913<sup>155</sup>. Em nota de rodapé de página, do mencionado *Programme*, temos a seguinte informação: as matérias deste programa são divididas em um ciclo de quatro semestres. As disciplinas que compõe este programa estão organizadas em três grandes grupos. No primeiro, que trata da criança, temos:

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

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

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

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

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

---

<sup>155</sup> Mais informações a respeito dos programas do Instituto J. J. Rousseau podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <https://www.unige.ch/archives/aijrr/sourcesenligne/institutionnelles/programmes/> Acesso 26 set. 2017.

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

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

M. Le D<sup>r</sup> François Naville - médecin des Ecoles, privat-docent à l'Université de Genève; M<sup>lle</sup> Alice Descœudres - professora de classes especiais; M. Ad. Ferrière - privat-docent à l'Université de Genève; M. Ed. Claparède - professor da Universidade; M. Pierre Bovet – directeur; M<sup>lle</sup> Mina Audemars – professora das escolas infantis (PROGRAMME DO IJRR, 1913, tradução nossa).

Esta breve apresentação de conteúdos nos aponta a consistência da formação que Helena Antipoff recebeu em relação à educação das pessoas com deficiência. De acordo com Ferrière (1930) “desde o começo formávamos mestres primários e professores secundários, psicólogos da infância (...) mestres de escolas especiais para anormais e retardados, inspetores e diretores de escolas”<sup>156</sup> (FERRIÈRE, 1930, p. 27, tradução nossa). Ainda de acordo com “*Archives Institut J. J. Rousseau*”, no “*Fonds Maison des Petits*”, em outubro de 1913, três estudantes do Instituto, Hélène Antipoff, Marguerite Eusgster e Marguerite Gagnebin se interessaram pela experiência com crianças pequenas de dois discípulos de Maria Montessori a respeito da Case dei Bambini. Os pais também se interessaram pelo trabalho e solicitaram que a experiência se estende para as crianças da Maison des Petits. Helena Antipoff tornou-se uma das primeiras professoras da Maison des Petits sobre a supervisão de Claparède (HAMELINE, 1996, p. 23 *apud* CAMPOS, 2012, p. 121). De acordo com o “Diplome”<sup>157</sup> emitido pelo Institut J. J. Rousseau, Hélène Antipoff em 17 de julho de 1914, foi aluna regular do Institut durante quatro semestres, tendo participado ativamente nos trabalhos práticos concernentes ao Curso.

---

<sup>156</sup> Desde los comienzos se han formado ali maestros primários y profesores secundários, psicólogos de lassifi, (...) maestros de escuelas especiais para anormales e retardados, inspetores y directores de estúdios (FERRIÈRE, 1930, p. 27).

<sup>157</sup> ANEXO 17: Institut J.J. ROUSSEAU Diplome de Hélène Antipoff emitido em 15 de Juillet de 1914.

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

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

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

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

Não pretendemos nos alongar relatando a trajetória de Helena Antipoff na Rússia, mas, antes de tudo, marcar a importância desta experiência para os trabalhos com as crianças brasileiras. Um artigo publicado no periódico *L'Éducateur*, em 1926, nos mostra, claramente, a perspectiva teórica que esta psicóloga trouxe para o Brasil. De acordo com Campos (2012, p. 169), o artigo aponta como, os ideais da escola sob medida propostos por Claparède poderiam ser alcançados através da utilização nas escolas do método de experimentação natural de Lazurski (1874-1917)<sup>158</sup>.

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

---

<sup>158</sup> Alexandre Lazursky, (1874-1917) psiquiatra e psicólogo russo. De acordo com ANTIPOFF, H (1992, p. 165) preconizou o método denominado Experimentação Natural: “experimentamos com as formas naturais do ambiente externo. Estudamos o indivíduo para a vida mesma, e a criança pelos objetos do ensino escolar” (ANTIPOFF, p. 165).

Helena Antipoff voltou para Genebra em janeiro de 1926, permanecendo na Suíça até 1929, quando veio para Minas Gerais. Em Genebra lecionou cursos de psicologia experimental, psicologia da criança, diagnóstico da inteligência, orientou estudantes em enquetes psicológicas nas escolas primárias locais e trabalhou em pesquisas no laboratório de psicologia do Instituto Rousseau (CAMPOS, 2012).

### 3.3. Helena Antipoff em Minas Gerais

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

Madame Antipoff é contratada na qualidade de professora de Psicologia e, especialmente, de Psicologia Experimental e de Psicologia da Criança, na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte e ela também será responsável pela aplicação a todos os alunos das escolas primárias as provas psicológicas, tendo por escopo a graduação dos testes, assim como pôr o pessoal docente ao corrente das técnicas psicológicas (ANEXO 28).<sup>159</sup>(CAMPOS, 2012, p. 190).

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

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

---

<sup>159</sup> ANEXO 28: Contrato de Helena Antipoff com o Estado de Minas Gerais - Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais. Madame ANTIPOFF est engagée en qualité de professeur de psychologie, et spécialement de psychologie expérimentale et de psychologie de l'enfant, à l' Ecole Normale officielle et à l'Ecole de Perfectionnement à BELLO HORIZONTE: elle aura également pour tâche de faire subir aux enfants des écoles primaires des épreuves psychologiques, ayant pour but l'étalonnage des tests, ainsi que de mettre au courant de la technique psychologique le personnel enseignant.

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

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

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

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

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

Internato para menores excepcionais Sandoval Soares de Azevedo, do sexo masculino; Internato Santa Terezinha para meninas excepcionais; Escolas reunidas Dom Silvério e Clube Agrícola João Pinheiro; **Instituto de Educação Emendativa**; Posto de puericultura com serviço médico, dentário e laboratório de pesquisas clínicas; Centro Social Rural. Hospitalzinho Galba Veloso; Casa de Repouso (em remodelação); Curso Complementar Industrial e Agrícola Dr. Gustavo Lessa; Cerâmica da Fazenda do Rosário; Ginásio Normal Oficial Rural Sandoval S. Azevedo, com Internato para moças; Ginásio Normal Oficial Caio Martins, com internato para moças; **Instituto Superior de Educação Rural – ISER** – mantém Cursos de Supervisor de ensino, Curso de Treinamento de Professores Rurais, Museu de Ciências, Posto de Meteorologia, Laboratório de Psicologia e de Pesquisas Sócio pedagógicas, classes anexas, pré-primárias, Clube Agrícola Fausto Teixeira, com lavouras,

hortas, pomares, jardins, criação de aves e de porcos, curso de extensão de economia doméstica (ANTIPOFF, H. 1992, pp. 242-243, grifos nosso).

Entre as instituições que compunham o Complexo Educacional da Fazenda do Rosário, destacaremos o Instituto de Educação Emendativa no período de 1940-1969 e o ISER. O Anexo 16 (sem autor e sem data), que trata deste Instituto de Educação Emendativa<sup>160</sup>, nos diz que, os usuários da Educação Emendativa, seriam aquelas crianças excepcionais que não se enquadrariam nas seguintes categorias de deficiências:

Problemas especiais de saúde; invalidez ou defeitos ortopédicos que impossibilitem a locomoção; cegueira; conduta antissocial criando perigo de vida para os internados; idiota; casos declarados de esquizofrenia sem remissão social; epilepsia, casos graves, sem possibilidades de controle medicamentoso (ANEXO 16).

O Instituto de Educação Emendativa oferecia ainda as Classes Especiais que ofertavam práticas especializadas (oficinas pedagógicas) e espaços de formação para alunas-professoras dos Cursos de Educação Emendativa, objeto de nosso estudo.

O mencionado documento, refere-se ainda ao termo excepcional, que passou a ser utilizado por Helena Antipoff e seus colaboradores a partir da década de 1930. Já na criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, em 1932, encontramos este termo. Antipoff, em documento não publicado, do Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (ANEXO 04), esclareceu como adotou a nova terminologia:

Já em 1933, o Boletim nº 12, editado por esta Sociedade Pestalozzi e a Secretaria da Educação, já era chamado infância excepcional (sub-normais), adotando a terminologia norte americana (excepcional children) (ANTIPOFF, H; NARDELLI, A, s/d)<sup>161</sup>.

Encontramos ainda esta referência em Bastos (1983), ao fazer uma revisão origem do termo excepcional:

A partir de 1930 é que o termo excepcional passa a vigorar. O trabalho de data mais recuada em que verificamos o emprego dessa designação foi o de J. L. Horn em 1924. Alguns anos depois, ou seja, na década de 1930, já circulava um período sobre este tema o *Journal of Exceptional Children* em 1940, Pittsburg (U.S.A) já se reunia o International Council for Exceptional Children.

---

<sup>160</sup> ANEXO 16: INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA DA FAZENDA ROSÁRIO (1940-1969). Ibité/Minas Gerais. Documento datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibité/Minas Gerais. (Sem autor, sem data).

<sup>161</sup> ANEXO 04: ANTIPOFF, Helena. NARDELLI, Áurea. Termo Excepcional. (Sem data). Documento Inédito datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibité/Minas Gerais (sem data).



No Brasil, as APAES, (Associação de Pais e amigos dos Excepcionais) colheram como denominação e consagraram em sua sigla – o termo excepcional (BASTOS, 1983, p. 21-26).

Os termos “Ensino Emendativo” e/ou “Educação Emendativa” foram utilizados pela professora Helena Antipoff e seus colaboradores nas décadas de 1940, 1950 e 1960 ao designar os cursos de preparação daqueles professores que, posteriormente, educariam as crianças com deficiência. A legislação brasileira, assim como Helena Antipoff, utilizou-se dessas expressões para denominar, a partir da década de 1930, tanto a educação de pessoas com deficiência quanto os cursos especializados para formação de professores. Temos, por exemplo, o Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934 que “cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, e que dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências”. No Art. 3º desta legislação, estabeleceu-se a quem se destinava este ensino, bem como onde seria aplicado:

Atendendo à destinação específica dos estabelecimentos de que trata o artigo anterior e em face da finalidade do seu conjunto, que é o aproveitamento e o corretivo possível dos anormais do físico, dos sentidos, da moral e da mente, com o objetivo utilitário social ao lado da proteção caritativa, o Ensino Emendativo, inicialmente, será ministrado nos seguintes estabelecimentos:

- a) Institutos para cegos;
- b) Institutos para surdos-mudos
- c) Escolas de prevenção
- d) Escolas de correção
- e) Escolas de prevenção<sup>162</sup> (BRASIL, 1934).

A Educação Emendativa, como pode ver, pressupunha um efeito a ser corrigido. A professora/psicóloga Helena Antipoff nos deixou uma obra vastíssima: palestras, artigos, propostas de exercícios, prefácio de livros, testes bem como inúmeros manuscritos tratando dos mais diversos assuntos. Veremos nesta produção que esta educadora parte do pressuposto que o sujeito pode aprender, desde que estejamos preparados para educá-los.

---

<sup>162</sup> Mais informações sobre o Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934 podem ser acessadas no link: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso 12 dez. 2017.

### 3.4. O legado intelectual de Helena Antipoff

O Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) na comemoração do centenário do nascimento de Helena Antipoff, em 25 de março de 1992, nos presenteou com a Coletânea das Obras Escritas por Helena Antipoff em cinco volumes, cada um deles organizado em torno de um tema central: Volume I *Psicologia Experimental*; volume II *Educação*; volume III *Educação do Excepcional*; Volume IV *Educação Rural* e o volume V *Bem-dotado*. Na introdução escrita por Daniel Antipoff, filho único de Helena, havia o motivo pelo qual sua mãe não se dedicara a escrever livros:

Helena Antipoff, em sua ânsia de deixar algo concreto e mais palpável para as populações em geral, tão carentes de tudo, preferiu agir, organizar, construir, fazer demonstrações através de cursos e seminários, enfim, inculcir hábitos de ação construtiva, mais do que, simplesmente, escrever para uma minoria e daí, talvez, somente manter-se num plano de teorismo (ANTIPOFF, D 1975, p. 9).

Dito isto, podemos vislumbrar duas diretrizes das ideias de Helena Antipoff: “aprender fazendo” era a linha de conduta de seu trabalho tanto com os professores que formava quanto com as crianças, jovens e adultos que educava. Esta estratégia partia do pressuposto que era necessário conhecer o aprendiz, perspectiva que encontramos em todos os escritos da autora.

Apesar de nos dedicamos à leitura do III Volume, que reuniu alguns textos a respeito da Educação do Excepcional, todos os volumes trazem importantes questões sobre a formação de professores. Assim como os demais, os textos foram organizados cronologicamente, nos permitindo acompanhar a reconstrução do pensamento de Antipoff que aconteceu ao longo do tempo.

Lembrando que a professora Antipoff chegou a Belo Horizonte em 1929, sendo o primeiro escrito apresentado nessa coletânea é uma palestra pronunciada por Helena Antipoff perante o Conselho Técnico da Sociedade Pestalozzi, em 12 de julho de 1933. Nesta palestra, intitulada *A Questão dos Anormais no Estrangeiro*, Antipoff apresentou os estabelecimentos especializados por ela visitados na sua última viagem a Europa. (ANTIPOFF, 1992, pp. 11-26). A descrição das instituições visitadas é rica em detalhes a respeito da estrutura física, da organização, dos profissionais envolvidos e dos alunos. Buscaremos, especialmente, nestes escritos como a autora conceituava Ensino Especial, Educação Emendativa, Formação de Professores e Escola Ativa.

A respeito da primeira instituição apresentada, localizada na Bélgica, o Instituto Moll Hutte “um centro de observação para todas as crianças processadas pela justiça na Bélgica” (ANTIPOFF, 1992, p. 11), Antipoff destacava uma questão que, naquele momento histórico, significava um avanço na educação das pessoas consideradas deficientes:

O papel do Centro de Moll Hutte não se limita ao trabalho interno com os alunos; sua ação foi, extremamente, fecunda na organização dos estabelecimentos para delinquentes, enviando crianças de certa categoria para cada um dos estabelecimentos diferenciados e assegurando assim a cada um uma educação determinada. Essas instituições não tinham, antes do trabalho de Moll Hutte, nenhum caráter particular: recebiam crianças de todas as espécies, mentalmente retardadas ou anormais, sãs de espírito ou doentes, com aptidões profissionais de uma categoria ou de outra ... não se pode realmente esperar a educação de crianças delinquentes deixando-as aglomeradas em uma promiscuidade de níveis, tendências e de taras as mais nefastas para os alunos (ANTIPOFF, 1992, p. 12).

Utilizando o termo “ensino especial”, destacou a organização de um grupo de professores: “*associação dos professores públicos de crianças retardadas tomou a iniciativa do trabalho, organizando conferências sobre o “ensino especial”*” (ANTIPOFF, H, 1992, p. 13). E “[...] além disso, publicou um pequeno volume resumindo as conferências feitas sobre educação dos anormais” (ANTIPOFF, H, 1992, p. 13).

Em relação à Suíça, nos diz que “a assistência aos anormais é bem mais sistemática, destacando que a *Associação Sueca para Crianças Anormais* tem duas secretarias: uma para a Suíça alemã, e outra, o Centro Romando, para a Suíça francesa” (ANTIPOFF, 1992, p. 13). Os subsídios do governo federal suíço são distribuídos pelos diferentes centros e instituições. Cada uma das diferentes categorias de anormais possui o seu próprio centro de ação: débeis mentais, crianças difíceis, indivíduos profissionalmente insuficientes, para cegos, surdos-mudos, alejados, epiléticos (ANTIPOFF, 1992).

Helena Antipoff destaca ainda que, além das instituições de atendimento, propriamente dito, que fazem parte da *Associação Suíça para Crianças Anormais*, tem “*numerosos estabelecimentos pedagógicos que formam o corpo docente e técnico das classes e estabelecimentos especiais*” (ANTIPOFF, 1992, p. 14). Destacamos,

especialmente, dois membros dessa associação: o Instituto J. J. Rousseau, de Genebra, com o curso especial de Melle. Descoedres<sup>163</sup> e do Dr. Brantmay<sup>164</sup>.

Encontramos nos cursos de Educação Emendativa propostos por Helena Antipoff no ISER, uma clara influência de Descoedres, professora de Antipoff no Instituto Rousseau. Helena Antipoff, no prefácio da 1ª edição brasileira do livro “*A educação das Crianças Retardadas – Seus princípios, Seus Métodos. Aplicação a todas as crianças*”, de Alice Descoedres, nos apresenta a sua mestra: “longe de se limitar ao ensino acadêmico, introduziu seus alunos em ciências da educação em plena prática, ao mesmo tempo em que os iniciava nas suas pesquisas e deles fazia seus colaboradores” (DESCOEUDRES, 1968, P. 7).

Helena Antipoff abordou, nesta palestra, quais eram os limites das classes especiais, no que diz respeito à sua clientela, baseando-se na experiência das classes especiais da cidade de Zurique. As crianças consideradas educáveis eram aquelas que apresentando quocientes intelectuais acima de 0,60-0,70. Aquelas consideradas com níveis mentais inferiores permaneciam em casa ou eram internadas nos asilos para anormais. (ANTIPOFF, 1992, p. 15):

O problema da perfectibilidade<sup>165</sup> ou de educabilidade dos anormais merece toda nossa atenção, tanto do ponto de vista teórico como prático, sendo absolutamente necessário estabelecer critérios exatos para se saber se tal criança retardada ganha em frequentar uma classe especial (ANTIPOFF, p. 15).

Esta questão pareceu-nos, intimamente, relacionada a uma das conclusões de Pessotti (1984) a respeito da existência ou não de um teto a ser atingido quando educamos, independentemente, das características do educando:

O fracasso que Itard se atribui, caracteriza uma atitude corrente: a de que existe um máximo fixo de desempenho a ser atingido: o desempenho normal. Abaixo ou diverso deste padrão qualquer progresso não conta como sucesso (PESSOTTI, 1986, p. 85).

---

<sup>163</sup>. “Em 1909 aceitou a direção de uma classe de retardados, num grupo escolar de Genebra, que se criava nessa época, sob a influência não pequena de Edouard Claparède, famoso psicólogo suíço” (ANTIPOFF, 1968, p. 6). Antipoff nos conta ainda que Descoedres foi uma das “fundadoras do Instituto J. J. Rousseau” (DESCOEUDRES, 1968, p. 7)

<sup>164</sup> Dirigente do “consultório médico-pedagógico para crianças débeis ou difíceis, do ponto de vista educativo, no qual tomam parte ativa os alunos do Instituto Rousseau” (DESCOEUDRES, 1968, p. 14)

<sup>165</sup> O termo perfectibilidade chamou a minha atenção, e fui em busca do que Helena Antipoff queria dizer. Assim, encontrei a obra de ROUSSEAU, J. J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. (Posição 747 versão online), L&PM POCKET, maio de 2008.

Helena Antipoff criticou, assim, os encaminhamentos para as classes especiais neste início da década de 1930, em Belo Horizonte: “esta limitação deve ser o objeto de estudo futuro para as classes especiais dos grupos escolares de Belo Horizonte, onde, até hoje, são recebidas crianças, simplesmente, retardadas e anormais profundos” (ANTIPOFF, 1992, p. 15). Ao longo do trabalho desenvolvido por esta professora veremos que, com a observação do aluno, ela pôde desfocar a sua atenção da deficiência, concentrando-se no potencial que cada aluno oferecia.

Antipoff dedicou grande parte da sua palestra para nos contar a respeito de uma instituição localizada próxima a Zurique:

Albisbrunn é um estabelecimento particular, sempre procurado, que não matricula senão as crianças difíceis e que se transformam, como por enquanto, em jovens morais, trabalhadores e úteis, em alto grau, à sociedade. O segredo desse mistério é devido, em primeiro, à presença de alguns educadores de alta qualidade em Albisbrunn e em segundo lugar às suas condições materiais extraordinárias (ANTIPOFF, 1992, p. 22).

Ainda nesta comunicação, descreve com detalhes a organização dos alunos em grupos, dos pavilhões e andares “separados e vivendo uma vida em família em companhia de um professor e de um casal” (ANTIPOFF, 1992, p. 22). Para quem conheceu a Fazenda do Rosário ou leu a respeito da organização da instituição original, certamente reconhecerá o modelo utilizado e reconstruído por Antipoff em Ibirité:

Ao lado das ocupações escolares, seguidas regularmente pelas crianças em idade escolar, há para todos uma série de ocupações técnicas dirigidas por especialistas competentes e talentosos. Conforme as aptidões e inclinações, os jovens indicados para trabalhar em uma das seguintes oficinas; trabalhos de rotim,<sup>166</sup> de argila e cerâmica, cartonagem, tecelagem, carpintaria, trabalho sobre metal e galvanoplastia, além de jardinagem e trabalhos de campo dirigidos por especialistas. Além de tudo isso tem ainda lições de música, de ginástica rítmica e de religião (ANTIPOFF, 1992, p. 22).

Helena Antipoff passou um dia inteiro nesta Instituição, e, antes do jantar, assim como relatam as professoras do ISER, “todos os habitantes: alunos, professores, contramestres, lavadeiras, todos, se reúnem na grande sala de jantar no momento das

---

<sup>166</sup> Rotim é o nome popular de uma espécie de palmeira da família das Arecáceas (ex-Palmáceas). Trata-se de uma planta nativa da Índia e da Indonésia (VIDE), sendo atualmente cultivada em várias partes do mundo. Dela são extraídas tiras que são usadas na confecção de cadeiras e outros móveis muito procurados. Também pode ser chamada de ratã ou ratam. Maiores informações podem ser acessadas através do seguinte endereço eletrônico: <http://www.dicionarioinformal.com.br/rotim/> Acessadas Acesso 12 dez. 2017.

refeições [...], o diretor dirige aos reunidos uma curta palavra sobre um assunto moral qualquer” (ANTIPOFF, 1992, p. 22-23).

Ainda no início da década de 1930, temos a confirmação de duas perspectivas importantes para Antipoff:

[...] as ocupações escolares se fazem em pequenos grupos; nas oficinas também nunca vimos mais que quatro com um mestre e às vezes com um auxiliar desses escolhidos com muito critério [...] Essa educação individual por excelência não só facilita a eclosão das aptidões de cada um dos educandos com também faz evitar as influências de um aluno sobre outro, podendo ser perniciosas fora da presença do mestre (ANTIPOFF, 1992, p. 23)

O trabalho em pequenos grupos, organização rotineira no ISER (como veremos na análise dos dados), em que as professoras aprendiam o que, posteriormente, ensinariam para os seus futuros alunos. Por um lado, Antipoff evidencia que nos pequenos grupos os alunos podem ser vistos e podendo experimentar, mais livremente, as suas características. A questão “da influência perniciosa” tem a contrapartida das influências criativas que podem ocorrer nos grandes grupos.

Resumindo, direi que a Suíça, Zurique em particular, possui uma organização de ensino e tratamento dos anormais verdadeiramente modelar, não só pela organização centralizadora da Associação Federal, como também pela originalidade e eficiência dos métodos que se não tornam o deficiente normal, tornam-no pelo menos bastante apto a ganhar seu pão com meios honestos (ANTIPOFF, 1992, p. 26).

Este resumo nos mostra o dilema da educação especial que já discutimos aqui: tornar o deficiente normal ou proporcionar todas as condições necessárias para o seu desenvolvimento pleno. Outra questão muito importante para Antipoff diz respeito à profissionalização das pessoas com deficiência.

A Coletânea das obras Escritas de Helena Antipoff nos apresenta em seguida uma sequência significativa de artigos que tratam das classes especiais e da ortopedia mental. Devemos esclarecer que, na década de 1930, o que chamamos hoje de educação especial, era realizada nas classes especiais. As técnicas utilizadas descritas e desenvolvidas por Helena Antipoff e seus colaboradores foram, posteriormente, utilizadas na Educação Emendativa e/ou na Educação Especial. Desta forma, trataremos da observação e da ortopedia mental, apesar desses escritos não versarem, especificamente, sobre a formação de professores para a Educação Especial, mas por serem temas recorrentes tanto na educação dos excepcionais quanto na formação de professores.

Para Antipoff, o caminho para detectar as diferenças individuais é a observação. Uma das principais consequências desta detecção das diferenças é a homogeneização das classes escolares:

As vantagens das classes selecionadas residem precisamente na individualização do ensino. A cada tipo de crianças correspondendo um ensino apropriado, a criança não perderá seu tempo ou em repetir sempre a mesma coisa, se se trata de um menino bem-dotado, instruído em uma classe misturada, ou sofrendo de nada compreender, se se trata de um menino pouco dotado, retardado, nesta mesma classe média, o primeiro estando acima e o segundo abaixo do nível da classe (ANTIPOFF, 1992, p. 28).

Os educadores deveriam ter em vista todas as características da criança, desde a idade cronológica até os seus níveis de evolução:

O respeito ao ser humano deve levar o educador a ter em vista todas esses caracteres, a fim de encontrar um meio que lhe permita proceder eficientemente, dando a cada um o que lhe for necessário, segundo o espírito da parábola dos talentos<sup>167</sup> (ANTIPOFF, 1992, p. 32).

Ao apresentar “o resultado de vários anos de observações e de experiências, feitas nas escolas primárias de Belo Horizonte, onde, desde 1931, haviam introduzido o sistema das classes homogêneas, segundo o desenvolvimento mental das crianças” (ANTIPOFF; RESENDE, 1992, p. 27), questionaram a eficácia das classes homogêneas, considerando que este recurso não pode ser usado isoladamente:

Os resultados dos testes de promoção do fim de ano, aos quais são submetidos todos os alunos do 1º ano escolar, não nos deram ainda provas necessárias e, de um ano ao seguinte, não pudemos observar um progresso verdadeiramente notável (ANTIPOFF, 1992, p. 27).

As propostas de homogeneização defendidas, logo após sua chegada ao Brasil, foram motivos de muitas críticas dirigidas à professora Russa. Aqui, podemos entender como ela associa esta organização de alunos com o ensino personalizado, de acordo com as necessidades educacionais de cada estudante.

Não é a homogeneidade dos alunos que determina o seu sucesso, mas é, cremos nós, o ensino correspondendo ao desenvolvimento das crianças. Há muito tempo a pedagogia reclama o ensino individualizado, a educação sob medida, o trabalho escolar correspondendo de necessidades de cada idade, aos

---

<sup>167</sup> A parábola dos talentos mostra como não devemos desperdiçar as oportunidades que Deus nos dá. Os verdadeiros seguidores de Jesus aproveitam as oportunidades e obtêm bons resultados. Os falsos seguidores desperdiçam tudo que recebem.  
<https://www.respostas.com.br/parabola-dos-talentos>

interesses de cada meio, ao desenvolvimento de cada indivíduo (ANTIPOFF, 1992, p. 27-28).

Podemos desdobrar a afirmativa anterior em duas importantes questões: a primeira é que podemos estabelecer um paralelo desta proposta de construção de um programa de acordo com as necessidades de cada criança com a aquela proposta pela Declaração de Salamanca (1994) que defende:

[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade destas características e necessidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)<sup>168</sup>

A segunda é que Antipoff e Resende (1992) deslocam da homogeneidade, propriamente dita, a possibilidade de sucesso no aprendizado dos alunos, evidenciando que são os métodos e os responsáveis pela aplicação dos mesmos, ou seja, os professores, que farão a diferença no processo de aprendizagem.

Ainda de acordo com as autoras, esta organização das classes “facilita ao mestre a determinação do programa e dos métodos próprios ao nível intelectual das crianças” (ANTIPOFF, 1992, p. 28). Antes, no entanto, de elaborar programas e métodos adequados para seus alunos, os professores devem conhecer a criança que irão educar. O caminho para tanto, como já vimos, anteriormente, é a observação:

Os professores nem sempre são bons observadores. Geralmente veem pouca coisa; alguns veem mal. As impressões subjetivas mascaram frequentemente a fisionomia real de muitas crianças, e o retrato global que delas fazem é confuso e frequentemente desfigurado... a arte de observar e compreender a personalidade humana é uma das mais áridas e sutis (ANTIPOFF, 1992, p. 34).

Convencida da necessidade dos professores de Belo Horizonte aprenderem a observar, Antipoff distribuiu aos mestres um formulário individual que deveria ser preenchido durante os três primeiros meses do ano, devendo ser revisto a cada três meses, “marcando as modificações que foram notadas na conduta da criança” (ANTIPOFF, 1992, p. 35-38). Antipoff (1992) oferecia formação técnica para a aprendizagem da arte de:

---

<sup>168</sup>Mais informações a respeito da Declaração de Salamanca podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso 12 dez. 2017.



Estabelecer conversas, cursos mesmo, guiá-los na arte de observar, fornecendo-lhes programas de observação, discutindo em comum, analisando com interesses e paciência este e aquele caso, essa ou aquela conduta excepcional – eis os meios com os quais poderão contar o diretor, o médico, o psicólogo ou o pedagogo para dirigir uma escola nova e ciência de progresso (ANTIPOFF, 1992, p. 35).

Assim como a observação, a Ortopedia Mental é um tema importante na formação de professores para a Educação Emendativa. Para Helena Antipoff, temos múltiplas origens para os exercícios desta área de conhecimento, sendo que alguns exercícios foram elaborados a partir “dos métodos dos testes psicológicos - alguns a partir do capítulo sobre a educação da inteligência, do livro de *Les idées modernes sur les enfants* de Binet” (ANTIPOFF, 1992, p. 77). Antipoff nos conta, ainda, que muitos exercícios foram tomados da obra de Alice Descoedres, e além daqueles que foram “sugeridos pelo método Montessori, alguns, enfim, foram introduzidos por nós mesmos” (ANTIPOFF, 1992, p. 77).

Para Descoedres (1968, p. 67), ortopedia é “a arte de corrigir as deformidades do corpo”. Ortopedia mental foi o sistema de exercícios criados por Alfred Binet e Armand Belot em 1910, que estabeleceu um paralelo como as faculdades mentais. Através destes exercícios poderíamos “endireitar, fortificar e adestrar as faculdades mentais” (LAÊNIA, 2016, p. 51). A respeito de Binet, Antipoff (1992) nos diz que: esta autora ainda:

Binet é otimista. Ele tirou da psicologia experimental a conclusão seguinte: “tudo o que é de pensamento e de função em nós é susceptível de desenvolvimento” (ANTIPOFF, 1992 p. 67).

Em outro capítulo da Coletânea das Obras Escritas, Helena Antipoff tratou do “*Papel educativo e social das classes especiais*”. Logo no início, destacou as dificuldades para “distinguir [...] e achar o método adequado, em seguida a todas as diferenças individuais de inteligência e de caráter numa mistura de crianças muito disparatada” (ANTIPOFF, 1992, p. 49). Defendia aqui que a observação isoladamente “não permitirá quase colher senão as diferenças mais impressionantes, mais grosseiras” (ANTIPOFF, 1992, p. 49).

Antipoff (1992) discutiu a importância do papel do Estado e da educação na prevenção de futuros problemas sociais:

Não é na idade adulta que a gente se torna repentinamente ocioso e vagabundo, mas é já desde os bancos escolares que o indivíduo, ainda criança, não passou de um débil mental ou de um desequilibrado imerso num cismar doentio... Para

que todas as perdas da sociedade possam diminuir, julga-se que a escola pública, uma única quanto ao seu programa e os seus métodos, poderá fazer algo neste sentido? De certo que não! (ANTIPOFF, 1992, p. 50)

É aqui que a autora defende que a educação deve basear-se em uma metodologia científica:

Jamais a educação dará resultados seguros e de acordo com as nossas previsões e os nossos ideais se deixarmos nossa ação pedagógica sem a experimentação continua e implacável na procura dos meios mais adequados para achar a verdadeira ação que o adulto deve à criança para ajudá-la a expandir-se na mais perfeita harmonia consigo mesma e com os seus sentimentos (ANTIPOFF, 1992, p. 49).

Para Antipoff, as classes especiais não beneficiam apenas aos estudantes, mas também podem tornar-se verdadeiros laboratórios:

[...] tanto para o estudo aprofundado das anomalias de toda espécie, como para a elaboração dos métodos científicos do tratamento médico pedagógico, como ainda para a formação dos educadores especialistas para o trabalho com os anormais, ou dos educadores competentes que aí faziam o seu estágio de alguns anos apenas para depois, com os frutos retirados desse trabalho nas classes especiais, voltar aos normais com métodos mais individuais e mais eficazes (ANTIPOFF, 1992, p. 50).

Outra questão destacada por Antipoff (1992) diz respeito aos grandes nomes da Pedagogia e da Psicologia com grande influência na educação das pessoas com deficiência:

Quem ignora a enorme influência, na pedagogia geral, dos trabalhos de Itard, de Montessori, de Binet, de Decroly, do próprio Freud, que, ao mesmo passo que procuravam métodos eficazes para a educação dos anormais ou dos doentes descobriram os princípios fundamentais e as aplicações as mais fecundas para a educação dos normais? (ANTIPOFF, 1992, p. 50).

Assim, a autora nos apresenta alguns produtos decorrentes do trabalho com pessoas com deficiência e que ainda hoje são utilizados:

Os jogos didáticos, hoje tão espalhados nas classes primárias comuns, a educação dos sentidos, nos jardins de infância, o método global para a aprendizagem a leitura, a necessidade de educar, sobretudo em vez de *instruir* simplesmente, tudo isso se deve enormemente aos esforços desses médicos e psicólogos que tinham que lidar com os anormais (ANTIPOFF, 1992, p. 51).

O texto apresentado pelos organizadores da Coletânea de Helena Antipoff (1992) trata em seguida da seleção de professores para os diversos tipos de classes que, para a autora, deve ser tão racional quanto à seleção das crianças para classes homogêneas.

Se na escolha do professor para as classes dos bem-dotados a inteligência e a competência profissional desempenham o papel mais importante, a designação dos mestres para as classes dos retardados e dos instáveis deve obedecer aos critérios que fazem sobretudo realçar, ao lado da competência pedagógica, ainda as virtudes de caráter, tais como a afeição às crianças, o espírito altruísta e muitas vezes cheio de verdadeira abnegação, muita paciência, e a busca incessante dos meios para tornar eficiente a educação dessas crianças (ANTIPOFF, 1992, p. 54).

Essa tese de doutorado trata da formação de professores para a Educação Especial/Educação Inclusiva. Temos em vista a perspectiva atual de inclusão das pessoas com deficiência na educação regular, ou seja, independentemente das características da criança a ser incluída ou da turma e/da professora que irá recebê-la. Uma das justificativas para a realização desta pesquisa é o despreparo alegado pelos professores e confirmado pela literatura especializada de que a formação oferecida para a atuação nesta área é insuficiente. Desta forma, a preocupação com uma seleção de professores para a atuação junto a pessoas com deficiência é, perfeitamente, justificável:

Paralelamente ao selecionamento das crianças em classes homogêneas, deve ser feita a seleção dos professores segundo seus dons pessoais, sua cultura geral, sua competência profissional e as classes para as quais sua personalidade é mais adequada. Assim as classes A das crianças bem-dotadas devem ser dirigidas pelos professores melhores quanto a inteligência e à cultura, assim como quanto a competência pedagógica. As classes D e E necessitam de professores que se distinguem por um caráter equilibrado, altruísta e que tiveram uma competência especial para o ensino das crianças anormais (ANTIPOFF, 1992, p. 59)<sup>169</sup>.

Vale ainda destacar na década de 1930 os princípios para o ensino nas classes especiais propostos por M<sup>lle</sup> Descoedres, baseavam-se, certamente, nos princípios da escola ativa:

Para estar em condições de educar crianças normais ou classes especiais, os mestres, inspirando-se nos princípios da escola ativa, aí encontrarão as diretrizes necessárias para a organização geral do seu trabalho. Quanto mais compreenderem que é a criança, o que são as suas necessidades e de que maneira se desenvolver a atividade movida por molas internas, tanto mais terão o ensejo de triunfar com os seus alunos (ANTIPOFF, 1992, p. 62-63).

Tendo em vista a questão da escola ativa, os professores deveriam estar preparados para se deslocarem “o mais possível fora, no jardim, parques, oficinas por

---

<sup>169</sup> Esta questão da seleção parece ter sido minimizada na década de 1940, quando Helena Antipoff e seus colaboradores acrescentaram a estas características a formação especializada propriamente dita.

toda a parte onde as ocasiões de atividades sejam maiores e mais bem motivadas” (ANTIPOFF, 1992, p. 61).

Não pretendemos, aqui, reescrever a história da professora Antipoff, assim apenas registraremos a sua mudança para o Rio de Janeiro em 1944:

A mudança de Helena Antipoff para o Rio de Janeiro, em 1944, foi motivada, segundo seu filho Daniel, por três fatores: as dificuldades na renovação do contrato com a Escola de Aperfeiçoamento; a solidão experimentada com o casamento do filho e sua mudança para Patos de Minas, onde foi convidado a dirigir uma escola agrícola a convite do médico e amigo Gustavo Lessa para trabalhar no Ministério da Saúde (CAMPOS, 2012, p. 336).

Na década de 1940, temos um texto assinado por Helena Antipoff enquanto ocupava o cargo de Técnica de Educação do Departamento Nacional da Criança. Em nota de rodapé, os organizadores da Coletânea esclarecem que se trata de uma Conferência realizada na Reunião da Liga da Higiene Mental de Pernambuco, em homenagem à memória do Prof. Ulysses Pernambuco (1892-1943)<sup>170</sup>, em 5 de dezembro de 1946, terceiro aniversário de sua morte intitulada “A função Social da Assistência às Crianças Excepcionais”<sup>171</sup>(ANTIPOFF, 1992, p. 139-146).

Destacamos dois momentos neste artigo que nos interessa sobremaneira:

Enquanto para pouca coisa servem os métodos comuns de educação e de ensino, para excepcionais, os resultados, ao contrário, se tornam promissores, quando eles recebem ensinamentos e tratamentos especializados (ANTIPOFF, 1992, p. 141).

Para que a criança excepcional receba essa educação proposta, são imprescindíveis os professores especializados e que a sociedade receba, em contrapartida, benefícios decorrentes desta educação:

Precisamos argumentar bem o nosso propósito de servir à criança excepcional, por que existem pessoas que condenam a preocupação com esses seres, considerando que sua assistência é mais dispendiosa, exige um pessoal especializado com preparo pedagógico mais longo e esmerado; exige classes menos numerosas – 15 a 20 alunos no máximo, material didático rico, aparelhamento para trabalhos manuais, matéria-prima abundante para os mesmos (ANTIPOFF, 1992, p. 142).

---

<sup>170</sup> Ulysses Pernambuco era pernambucano, formando em Medicina no Rio de Janeiro em 1912. Concorreu a cadeira de Psicologia e Pedagogia na escola Normal Oficial do Estado de Pernambuco em 1918 com a monografia “classificação das crianças anormais: a parada do desenvolvimento intelectual suas formas: a instabilidade e a astenia mental” (CAMPOS, 2001, p. 289).

<sup>171</sup> De acordo com a nota no final do artigo temos “Extraído da SEPARATA da Revista NEUROBIOLOGIA – Recife – dez. 1946”.

Antipoff (1992) propõe, assim, que um dos caminhos para esta formação é através da observação diretamente nas salas de aula dos excepcionais, considerando que “um dos partidos a tirar é permitir e favorecer estágios de normalistas e educadores nas classes de crianças excepcionais, a fim de aperfeiçoar, com trabalhos práticos junto a essas crianças, seu preparo psicopedagógico” (ANTIPOFF, 1992, p. 142).

Em palestra proferida na fase inicial da Sociedade Pestalozzi do Brasil, em 1945, a autora afirmava que outro aspecto importante do trabalho com excepcionais era que, através dos trabalhos práticos com os alunos, os professores poderiam elaborar novos métodos pedagógicos (1992). Citando Freud, nos diz que [...] “a educação continua a ser uma arte de intuição, uma prática empírica. E mais que tudo isso, uma osmose inconsciente entre a personalidade do educador e do educando” (ANTIPOFF, 1992, p. 155). É interessante que a proposta da palestrante ainda não é formar, mas aprimorar educadores já prontos:

[...] será de uma importância fundamental achar para o trabalho com excepcionais educadores natos, com cultura pedagógica mais sólida possível, indivíduos desprovidos de complexos, otimistas e entusiastas no que diz respeito a sua profissão. Devem ser idealistas e possuir uma faísca de espiritualidade que os transforme, quando preciso, em verdadeiros apóstolos do bem (ANTIPOFF, 1992, p. 156).

Esta perspectiva reforça o papel duplo da escola-granja, da Sociedade Pestalozzi para excepcionais:

Ser um laboratório de pesquisas médico-pedagógicas e também uma clínica para estágios dirigidos para jovens educadores, aqueles que se dedicarão principalmente a instituições especiais, como são as classes retardadas, escolas para excepcionais, reformatórios para perversos e delinquentes (ANTIPOFF, 1992, p. 156).

Podemos considerar que já na década de 1940, havia uma perspectiva da formação de professores, elaborada na proposta do 1º Encontro Curso Pró-Infância Excepcional para Equipes de Profissionais de Nível Superior<sup>172</sup>. Esta proposta evidencia um passo além da perspectiva do professor nato. Parece-nos uma primeira tentativa de profissionalização do professor especializado. Este encontro-curso tinha ainda o objetivo de colaborar com as Delegacias Regionais de Ensino em Minas Gerais com as seguintes questões: primeiramente, fazer um levantamento em todo o Estado de Minas Gerais, dos

---

<sup>172</sup> 1º Encontro Curso pró-infância excepcional para equipes de profissionais de nível superior – colaborar junto às DELEGACIAS REGIONAIS DE ENSINO em MG. Este primeiro encontro provavelmente não foi realizado na década de 1940 (ANTIPOFF, 1992, pp. 158-159).

recursos teóricos, pessoal especializado que pudessem assegurar ao excepcional, independentemente, de sua idade cronológica, “assistência vital, educação, trabalho e sua integração na comunidade que vem colaborando com os problemas e a solução de higiene mental e do bem estar do menor” (ANTIPOFF, 1992, p. 158). Após este levantamento, deve-se “apresentar, num esquema gráfico, a variedade e complexidade de tarefas a serem encaradas, dentro da prioridade das exigências e disponibilidade dos recursos econômicos, financeiros, culturais e sociais” (ANTIPOFF, 1992, p. 158).

O segundo objetivo seria, “esquematizar a atuação dos diversos recursos da comunidade - no levantamento dos dados estatísticos relativos à infância excepcional e suas necessidades em cada região, circunscrição, município” (ANTIPOFF, 1992, p. 158). O terceiro e o último ponto proposto para este encontro também pretendia colher dados sobre os excepcionais no estado de Minas Gerais:

Colher dados referentes ao estado de saúde, ao desenvolvimento corporal, fisiológico e mental – intelectual, emocional, social e cívico-moral – incorporando, nesta pesquisa acerca da criança mineira elementos de censo demográfico, os estabelecimentos de ensino normal e superior – Faculdades de Medicina, Filosofia, Ciências Sociais – suficientemente idôneos e orientados por responsáveis pelos serviços, cadeiras acadêmicas universitárias e de cursos normais (ANTIPOFF, 1992, p. 158).

Como podemos ver, Antipoff e seus colaboradores pretendiam realizar um levantamento de todos os aspectos relacionados às pessoas com deficiência, os possíveis recursos assistenciais, bem como instituições que pudessem oferecer formação aos profissionais envolvidos nestes serviços. Devemos lembrar, contudo, que ainda não contávamos com cursos de Psicologia em Minas Gerais, e que este Encontro não ocorreu, provavelmente, pelas dificuldades relacionadas às propostas aqui apresentadas. O 1º Encontro-Curso Pró-Infância Excepcional ocorreu efetivamente na década de 1960.

A coletânea das obras de Antipoff traz um artigo em que a professora estabeleceu de forma mais clara a relação entre a assistência aos excepcionais e a questão rural: o artigo intitulado “Lares Agro artesanais”, extraído de uma palestra proferida no Rotary Clube de Minas Gerais, no dia 28 de julho de 1954. O texto está também publicado no Boletim SPB nº 26, ano IX.

A proposta, semelhantes às encontradas e relatadas por Helena Antipoff, propunham atender aos egressos dos estabelecimentos para infância excepcional através do primeiro lar agro artesanal para 12 a 15 jovens entregues a um casal de educadores. O

espaço oferecido para a realização deste empreendimento é o aproveitamento de um sítio da Fazenda do Rosário, em Ibirité, que de acordo com a autora:

Ele oferece condições para criação de peixes, plantio de hortaliças e flores, de fácil colocação no mercado de Belo Horizonte. Quanto ao artesanato, serão estudados cuja aprendizagem não seja complicada nem exija aparelhamento dispendioso; devem ser escolhidos trabalhos que garantam uma renda certa (ANTIPOFF, 1992, p. 202).

Na realização da Semana da Criança Retardada, no Rio de Janeiro, em agosto de 1960, Antipoff fez uma importante contribuição a respeito da Educação do Excepcional. Não posso deixar de destacar as observações de Helena Antipoff sobre a sociedade na década 1960, quando “a moda e o artificialismo nivelam tanto o físico e o vestuário como o pensamento, a linguagem e a expressão emocional (vejam os cantores da televisão)” (ANTIPOFF, 1992, 209). O contraponto dessa observação são aptidões especiais dos excepcionais:

[...] uma inteligência intuitiva pronunciada, que adivinha situações que os alunos comuns não percebem; uma sensibilidade para compreender os outros e para ajuda-los. Alguns possuem boas aptidões musicais, outros se revelam excelentes ceramistas; ainda outros são desenhistas e pintores notáveis (ANTIPOFF, 1992, p. 209).

Estas observações nos remetem mais uma vez para a importância da observação e do respeito aos interesses de cada aluno por parte dos professores, bem como a relevância de criar métodos e processos adequados à educação do excepcional, assim como fizeram médicos, psicólogos e educadores como “Seguin, Pestalozzi, Montessori, Decroly, Binet e Simon entre outros” (ANTIPOFF, 1992, 210).

Antipoff relacionou, ainda, os “benefícios” dos estágios, dirigidos por especialistas competentes em matéria de Ensino Emendativo, realizados pelos professores. Relaciona as mudanças nas atitudes dos professores:

- a) Interesse e amor à criança
- b) Respeito ao ser humano
- c) Compreensão dos estados e necessidades
- d) Procura de ajuda à criança quando está sozinha não pode resolver suas dificuldades
- e) Ascendência moral
- f) Serenidade de ânimo e maior controle emocional
- g) Capacidade inventiva para uso de novos processos quando a repetição dos antigos não faz surtir efeito
- h) Humildade, paciência de esperar, capacidade de perdoar, sem guardar o menor rancor

- i) Espírito de observação e de experimentação na escola, junto a diversos grupos de crianças. Maior individualização de ensino, decorrente do melhor conhecimento dos alunos
- j) Capacidade de progredir e de se aperfeiçoar em seus trabalhos com os alunos
- k) Jovialidade, otimismo, fé na educação e nas possibilidades do aluno de melhor (ANTIPOFF, 1992, pp. 210-211).

Encerrou a palestra comemorando que o “Instituto do Excepcional” na Guanabara iria funcionar como órgão especializado “em estudos e técnicas médicos pedagógicos para o excepcional” (ANTIPOFF, 1992, p. 211).

No artigo intitulado *Aos ex-alunos e colaboradores da Sociedade Pestalozzi do Brasil*, Antipoff (1992) aborda uma questão que ainda hoje encontramos no encaminhamento das pessoas com deficiência mental para a escola:

Em assuntos de infância excepcional, as incógnitas das causas de sua deficiência ou insuficiência em distúrbios são ainda tão numerosas, como do próprio funcionamento do sistema nervoso e do comportamento cujos estudos vindouros provavelmente nos trarão bastantes surpresas (ANTIPOFF, 1992, 253).

Entre as possíveis causas para a debilidade mental, Helena Antipoff elenca: problemas psicomotores, processos ortopédicos e o medo. Helena Antipoff cita o Dr. Mira<sup>173</sup> para caracterizar o medo como um impedimento para a aprendizagem: [...] “medo – um dos quatro gigantes da alma que Dr. Mira em seu livro retratou com bastante eloquência, reside nos povos modernos sob formas ainda arcaicas, estrangulando sua existência e paralisando o progresso” (ANTIPOFF, 1992, p. 254). Encontramos aqui, um aspecto importante da definição de Helena Antipoff a respeito da definição do excepcional: “penso não ser sem base possível o caso de um bom número de nossas crianças ditas retardadas cuja eficiência no trabalho escolar e na conduta se acham sob o peso desse fator” (ANTIPOFF, 1992, p. 254).

A questão que se coloca, então, é que a criança que apresenta um atraso não é necessariamente deficiente. Antipoff utiliza esta questão para discutir mais uma vez o papel do educador no aprendizado da criança:

A regra de ouro do aprendizado inteligente é esperar [...] é necessário que os débeis tenham o desejo de aprender algo que lhes pareça importante e o educador deve saber se ele pode compreender aquilo que ele quer saber, dando-lhes muitas oportunidades para revelar tudo isso (ANTIPOFF, 1992, 255).

---

<sup>173</sup> Emilio Mira Y López (1896-1964) nasceu em Santiago de Cuba, graduou-se em Medicina em Barcelona, realizando o seu doutorado em Madri.



Podemos inferir que, para saber o que o educando quer aprender, o educador deve observar e dominar um grande leque de atividades para detectar as possibilidades de seu aluno.

### **3.5. Contribuição do ISER para a regulamentação da Educação Emendativa**

A professora Olivia Pereira (1934-1999),<sup>174</sup> uma das principais colaboradoras de Helena Antipoff nos Cursos de Educação Emendativa, em conferencia realizada no III Encontro Anual Helena Antipoff, no dia 26 de março de 1983, tratou da “Influência da filosofia de Helena Antipoff: aspectos legais”. Iniciou a sua apresentação com um breve relato da chegada da professora Antipoff em Belo Horizonte introduzindo a seguir a questão propriamente dita:

Mais tarde, no Rio de Janeiro, a chamado do governo Federal, colaborou com o Departamento Nacional da Criança, criando diversos serviços. Os governos tanto estadual como federal foram influenciados por Helena Antipoff, conforme se verificou na promulgação da Lei nº 4.024 de 1961, que em seu capítulo X, artigos 88 e 89, pela primeira, na legislação educacional brasileira, há menção ao excepcional, confirmada posteriormente no artigo 9, da referida Lei (PEREIRA, O. 1983, pp. 51-52).

Como Olivia Pereira destaca essa influência não se restringia O Estado de Minas Gerais. A utilização do termo excepcional para identificar as pessoas com deficiência evidencia a influencia de Helena Antipoff na elaboração da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Baseando-se nessas diretrizes o governo mineiro propôs a inclusão da Educação Emendativa no currículo do Curso Normal mineiro. No documento com o Programa para o ensino Normal em Minas Gerais temos:

O Programa para o Ensino Normal em Minas Gerais foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, em sessão ordinária em maio de 1964 nos termos do § 2º art. 35 da Lei Federal nº 4.024, de 20-12-1961, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional. Elaboradoras: Eunice Rabelo Mourão, Maria das Dores Portilho, Yolanda Martins e Silva. Consultora: Helena Antipoff (MINAS GERAIS, 1965, p. 33-46).

---

<sup>174</sup> Olivia da Silva Pereira (1934-1999) especializada em Pedagogia Terapêutica, coordenadora das oficinas Pedagógicas da Sociedade Pestalozzi do Brasil e Professora de Pedagogia nas Faculdades Católicas do Rio e de São Paulo.

Localizamos no acervo do Memorial da Fundação Helena Antipoff, o manuscrito dessa participação, com ressalvas, de próprio punho, da professora Antipoff para a elaboração dos Fundamentos da Educação Emendativa<sup>175</sup>.

O Decreto nº 4.830 de 12 de dezembro de 1955<sup>176</sup> cria o Instituto Superior de Educação Rural oficializando dessa forma o funcionamento do Instituto:

O governador do Estado de Minas Gerais, usando de suas atribuições e, considerando que, por iniciativa do governo do Estado em cooperação com a Sociedade Pestalozzi, já vem funcionando, em caráter regimental, na fazenda do rosário, um órgão de ensino de nível superior, destinado à pesquisa, orientação e especialização em assunto de Educação Rural (MINAS GERAIS, 1955).

Identificamos duas portarias do Estado de Minas Gerais relacionadas à Educação Emendativa. Cada uma regulamenta aspectos diferentes da Educação Emendativa. A primeira de nº 168/61, de 30 de novembro de 1961 da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais regulamentou a formação de professores instituindo o 2º Curso de Educação Emendativa realizado no ISER, entre os dias 10 de janeiro e 10 de fevereiro de 1962. De acordo com o ANEXO 19, a regulamentação do curso de Educação Emendativa atendeu uma demanda da educação mineira:

[...] constituiu para o Estado uma medida das mais necessárias em consequência da criação, naquele ano, de classes especiais em grande número de Grupos Escolares, classes essas regidas pelos normalistas, via de regra, sem nenhum preparo especial para tão complexa tarefa – ensino e ajustamento de alunos que não aprendiam em condições comuns de estudo (ISER, sem data)<sup>177</sup>.

A segunda Portaria Nº 3/63, publicada no “Minas Gerais” no dia 23 de janeiro de 1963, regulamentou através do Secretario da Educação do Estado de Minas Gerais, a Educação Emendativa propriamente dita, ou seja, a educação realizadas com as pessoas

---

<sup>175</sup> ANEXO 03: ANTIPOFF, Helena. MARTINS, Yolanda. PORTILHO, Maria das Dores. Fundamentação da Educação Emendativa documento datilografado. (sem data) (Caixa: H1-1<sup>a</sup>; pasta 3, documento 1) – Sala Helena Antipoff; Biblioteca Central UFMG Belo Horizonte/MG.

<sup>176</sup> ANEXO 29: MINAS GERAIS, Decreto nº 4.830, de 12 de dezembro de 1955. Cria o Instituto de Educação Rural. Palácio da Liberdade, Belo Horizonte/Minas Gerais: 1955. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>177</sup> ANEXO 19: ISER. Segundo Curso de Ensino Emendativo para professores de classes especiais e Estabelecimentos de crianças excepcionais. Ibirité/MG: (Relatório sem data). Documento Inédito datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

com deficiência. Consideraram o artigo 55 do Código do Ensino Primário determinou, entre outras questões:

- 1- A educação Emendativa destina-se a menores deficientes de ambos os sexos, débeis orgânicos, portadores de defeitos físicos, cegos, surdos, com distúrbios emocionais e desajustamento social e aos retardados mentais que estejam impedidos de frequentar a escola comum.
- 2- A Educação emendativa tem por finalidade:
  - 2.1 –Proporcionar a melhoria da saúde física e mental da criança deficiente e de suas condições de vida, levando-a a adquirir hábitos de higiene corporal e de boa alimentação.
  - 2.2 –Contribuir para o seu ajustamento emocional e social e seu desenvolvimento intelectual (TAVARES, 1963).

A seguir, mencionamos o Relatório<sup>178</sup> do Grupo de Trabalho constituído pelo Senhor Secretário da Educação do Estado de Minas Gerais, a pedido da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), do Ministério de Educação e Cultura. Composto de 46 páginas datilografadas, apresenta um breve histórico da demanda:

Convocados em 26 de dezembro de 1966, os componentes do grupo de trabalho relativo aos deficientes mentais tiveram sua primeira reunião oficial no dia 30 de dezembro, com a participação de todos os seus membros: professores Modesta Manoela Lopes, Assistente social e Membro da Diretoria da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, D. Ester Assumpção, diretora do Instituto Pestalozzi Oficial, de Belo Horizonte, Maria Fonseca, Inspetora de ensino Emendativo e classes especiais da Capital, sob a presidência da Profa. Helena Antipoff, professora aposentada da Faculdade de filosofia da UMG<sup>179</sup> e coordenadora dos cursos e serviços do Instituto Superior de Educação Rural (ISER) Fazenda do Rosário-Ibirité, M. Gerais (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO CADEME, 1967) (ANEXO 05).

Para a realização do trabalho proposto, este grupo de trabalho optou-se por realizar um questionário a ser distribuído a entidades oficiais e particulares a respeito da assistência do Deficiente Mental no Estado de Minas Gerais. Os resultados dos questionários foram apurados pelo Laboratório de Psicologia e de Estudos Pedagógicos do ISER, sob a supervisão cuidadosa da Orientadora Técnica, Maria Therezinha Guerra. (p. 2).

O Acervo do Memorial Helena Antipoff é composto por inúmeros documentos que não ainda não foram catalogados. Desta forma então, acreditamos que futuras

---

<sup>178</sup> ANEXO 05: ANTIPOFF, H; ASSUMPÇÃO, E; LOPES, M. M; CASTRO, M. F. Relatório do Grupo de Trabalho. Campanha Nacional da Educação e Reabilitação do Deficiente Mental. GT MEC. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>179</sup> Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais.

pesquisas nesse Acervo poderão identificar muitas outras contribuições do grupo de educadores responsáveis pelo ISER para a organização da educação especial em Minas Gerais e no Brasil.

No próximo capítulo trataremos da metodologia utilizada para a escolha, a organização e a análise dos dados.

#### IV. METODOLOGIA

Encontramos um vasto acervo relacionado aos Cursos de Educação Emendativa realizados ao longo da década de 1960. Ao catalogarmos os documentos, no entanto percebemos que a grande maioria estava relacionada ao 2º Curso de Educação Emendativa ministrado nos meses de janeiro e fevereiro de 1962. Assim a nossa base de dados repousa sobre os documentos relacionados ao curso anteriormente citado. Destacamos esta questão para esclarecer que, além dos documentos relacionados a esse 2º CEDEM, utilizamos outros documentos do mesmo período que complementam a análise proposta.

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

A nossa principal hipótese, nesse ínterim, é de que os cursos de formação de educadores para a Educação Especial/Emendativa oferecidos no ISER, na década de 1960, ao aliar a formação teórica e prática, propuseram um modelo que atendia às necessidades dos educadores, já que proporcionavam a possibilidade de articulação dos conteúdos culturais-cognitivos com os conteúdos pedagógicos didáticos durante a formação.

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

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, documental em que combinaremos a pesquisa histórica e teórica dos cursos desenvolvidos pela psicóloga e educadora Helena Antipoff e seus colaboradores no ISER, Fazenda do Rosário. A escolha para realizarmos uma pesquisa documental e histórica baseia-se principalmente na natureza de nossas fontes:

A pesquisa documental apresenta a vantagem de que os documentos constituem uma fonte rica e estável de dados e sobrevivem ao longo do tempo e é uma importante fonte de dados em histórica, [...] Outra vantagem é o fato de não exigir contato com os sujeitos da pesquisa, e existem alguns casos que

é muito difícil ou até mesmo impossível fazer tal contato (FERNANDES; GOMES, 2003. pp. 16-17).

De acordo com Goddy (1995), “na pesquisa documental, três aspectos devem merecer atenção especial por parte do investigador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise” (GODDY, 1995, p. 23). Para análise dos documentos, utilizaremos o método descritivo:

[...] modalidade de pesquisa cujo objetivo principal é descrever, analisar ou verificar as relações entre fatos e fenômenos (variáveis), ou seja, tomar conhecimento do que, com quem, como e qual a intensidade do fenômeno em estudo (FERNANDES; GOMES, 2003. p. 8).<sup>180</sup>

Podemos dizer então que, com a combinação dos métodos histórico e descritivo faremos um mapeamento de uma experiência passada – o 2º CEDEM; localizada em um determinado tempo – década de 1960 e um determinado espaço – o ISER.

Apresentaremos, a seguir, as nossas fontes primárias e secundárias: como foram selecionadas e organizadas.

#### **4.1. Fontes**

Casimiro (2013, p. 5)<sup>181</sup> utilizou uma interessante metáfora para nos falar o que é uma fonte “a fonte, como o próprio nome indica, é aquele lugar onde você deve beber água pura, de nascente”. Considerando ainda a metáfora das águas “As fontes secundárias são como afluentes, que também podem trazer informações fidedignas” (Casimiro, 2013, p. 6). No Acervo do CDPHA, encontramos diversas modalidades de eventos educativos relacionados à Educação Emendativa: cursos de Educação Emendativa, encontros, seminários, encontros-cursos (ANEXO 25)<sup>182</sup>. Identificamos, ainda, que a professora

---

<sup>180</sup> FERNANDES, Luciane Alves; GOMES, José Mário Matsumura. *Relatórios de Pesquisa nas Ciências Sociais: Características e Modalidades de Investigação*. ConTexto, Porto Alegre, v. 3. N. 4, 1º semestre de 2003. Maiores informações a respeito do texto de FERNANDES; GOMES (2003) podem ser acessadas através do seguinte endereço eletrônico: [seer.ufrgs.br/ConTexto/article/download/11638/6840](http://seer.ufrgs.br/ConTexto/article/download/11638/6840)

<sup>181</sup> CASSIMIRO, Ana Palmira B.; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha. *Metodologia de pesquisa em Educação: Aspectos Teóricos e empíricos e uma possível aproximação às fontes*. Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós, ISSN 2179-9636, Ano 3, número 9, março de 2013. Maiores informações a respeito do texto de CASSIMIRO (2013) podem ser acessadas através do seguinte endereço eletrônico: [www.faced.edu.br/regs](http://www.faced.edu.br/regs).

<sup>182</sup> ANEXO 27: MENSAGEIRO RURAL. Quadro Demonstrativo do Movimento Educacional da Fazenda do Rosário nos seus 25 anos: 1940-1965. Documento Inédito Acervo do Centro de

Helena Antipoff e seus colaboradores realizaram essas atividades formativas tanto no ISER, em Ibirité, quanto em Belo Horizonte, Rio de Janeiro (quando ainda era chamado de Estado da Guanabara) e em São Paulo. Estabelecemos que nos deteríamos nos cursos de Educação Emendativa realizados no ISER e, considerando que, diante da impossibilidade de analisar toda a documentação disponível, optamos pelo 2º Curso de Educação Emendativa realizado entre os dias 10 de janeiro e 10 de fevereiro de 1962.

Para os historiadores, as fontes podem ser classificadas como primárias e secundárias. As primárias podem ser divididas em manuscritas e impressas. Assim, as fontes primárias utilizadas são os manuscritos das alunas-professoras e da professora Helena Antipoff e suas colaboradoras. Tratam-se das ementas dos cursos de formação de professores, documentos não publicados, correspondências e boletins, bem como materiais de circulação restrita e trabalhos produzidos pelas professoras alunas, como cadernetas, relatórios.

#### **4.1.1. Apresentação das fontes primárias**

No Memorial Helena Antipoff, em Ibirité, encontramos dois levantamentos organizados de cursos voltados para a área em questão. Um primeiro refere-se aos Cursos realizados, exclusivamente, no ISER. Estes cursos estão registrados no livro de *Registro Escolar* – matrícula, professores e aparelhamento escolar. No Boletim nº 29 da Sociedade Pestalozzi do Brasil, de 1965, encontramos um levantamento dos “*Seminários sobre a Infância Excepcional*”, promovidos pelas Sociedades Pestalozzi, Instituto Pestalozzi e Instituto Superior de Educação Rural, conforme o quadro nº 5.

**Quadro 05 – Eventos Educativos realizados entre 1951 e 1966 no ISER, na Sociedade Pestalozzi do Brasil, Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, Soc. Pestalozzi de São Paulo, Soc. Pestalozzi do Rio de Janeiro, Fazenda do Rosário**  
**Registro Escolar – Matrícula (continua)**

**ISER**

1951	1º Curso de Educação Emendativa para o aperfeiçoamento de professores para o ensino especial
1960	Curso de Especialização de Professores do Ensino de Deficientes Mentais:
1962	2º Curso de Férias de Ensino Emendativa / 3º curso de Ensino Emendativo
1963	1º Seminário de Educação Emendativa / 4º Curso de Ensino Emendativo
1964	5º Curso de Educação Emendativa
1966	2º Encontro-Curso Pro-infância Excepcional

---

**Fonte:** Sala do pesquisador do Memorial Helena Antipoff, em Ibirité, MG.

**Quadro 05 – Eventos Educativos realizados entre 1951 e 1966 no ISER, na Sociedade Pestalozzi do Brasil, Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, Soc. Pestalozzi de São Paulo, Soc. Pestalozzi do Rio de Janeiro, Fazenda do Rosário**  
**Boletim nº 29 da Sociedade Pestalozzi do Brasil (SPB) de 1965**

1951	Tipos de excepcional	Soc. Pestalozzi do Brasil (SPB)
1952	Estabelecimentos	Soc. Pestalozzi de MG; Fazenda do Rosário; Instituto Pestalozzi.
1953	Regime das instituições	Soc. Pestalozzi de São Paulo.
1955	Família e Estado	SPB e Soc. Pestalozzi do Rio de Janeiro.
1958	Jornada Pedagógica	SPB
1960	II Mutirão comemorativo XX anos da Fazenda do Rosário	ISER Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais
1961	Encontro pró-infância Excepcional	ISER
1962	Transformação da Sociedade Pestalozzi de MG em Fundação	Fazenda do Rosário
1963	Cursos	Fazenda do Rosário
1964	Jornadas Educacionais	Fazenda do Rosário
1965	Da experiência para o Progresso	SPB

**Fonte:** exemplos Boletim nº 29 da Sociedade Pestalozzi do Brasil (SPB) de 1965

É importante determinar que a primeira proposta de realização de um curso de formação de professores para a Educação Emendativa no ISER foi em meados da década de 1940, e o último identificado foi em 1971. No registro deste primeiro evento, encontramos uma proposta de Helena Antipoff com um questionamento a respeito da formação de professores para “assistência do infranormal”:

Como ensinar as matérias escolares quando as crianças não sabem ouvir, nem olhar, nem falar, nem compreender as coisas mais elementares, nem trabalhar, nem reagir aos estímulos comuns da vida infantil? [...] como captar suas energias para fins construtivos? [...] somente um trabalho experimental de longa duração e uma dedicação infinita poderão trazer esclarecimentos suficientes para não se andar às escuras e não se tatearem sem direção (ANTIPOFF, H. 1992, pp. 157-158).

Na década de 1940, então a justificativa para a realização de um curso de formação de professores ainda estava centrada nas características dos alunos, ou seja, nas suas incapacidades. Estes questionamentos desembocaram na proposta do “1º Encontro Curso pró-infância excepcional para equipes de profissionais de nível superior”, que tinham como objetivo geral “colaborar junto às *Delegacias Regionais de Ensino* em Minas Gerais” (ANTIPOFF, 1992, p. 158). A preocupação com a formação de professores especializados já evidenciava que a aprendizagem não dependia apenas da capacidade dos alunos, mas também da competência dos professores para ensiná-los.

O primeiro CEDEM, efetivamente, realizado foi em 1951, com uma maior concentração de realizações na década de 1960. Do “IV Curso de Especialização em Educação de Excepcionais”, em 1971, temos um convite para a formatura dos alunos,



composto do programa: missa e entrega de certificados, jogral, palavras do paraninfo e lista de alunos, bem como uma lista de disciplinas ministradas. Observamos que este Curso foi promovido pela Fundação Estadual de Educação Rural “Helena Antipoff” (F.E.E.R).

Desta forma, apesar do intenso levantamento de dados relativos aos seminários, cursos-encontros, mutirões, jornadas educacionais, nos deteremos na análise dos Cursos de Educação Emendativa, que, por sua vez, se dividem em dois tipos: extensivos e de férias, que variavam em relação à duração. Os de férias entre um mês e quinze dias, e os cursos extensivos encontrados, que tinham a duração variada entre quatro e oito meses.

Relacionados aos cursos intensivos, temos dois tipos de documentos: os trabalhos elaborados pelos alunos, as cadernetas e os relatórios de atividades de grupo. Em relação aos professores e organizadores dos cursos, o roteiro das cadernetas, proposta de avaliação das cadernetas, os programas, as palestras e as publicações.

#### ***4.1.2 Apresentação das fontes secundárias***

Utilizaremos como fontes secundárias as Revistas do Ensino, Boletins da Sociedade Pestalozzi do Brasil, Boletins da Fazenda do Rosário, Boletins da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, os Boletins do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), bem como as Coletâneas das obras de Helena Antipoff.

Primeiramente, citamos as Revistas do Ensino, quando o decreto de nº 6.655 de 19 de agosto de 1924, que regulamentou o ensino primário do Estado de Minas Gerais, tratou no título X da sua criação. De acordo com o Art. 479, o responsável pela publicação da Revista do Ensino será a Diretoria da Instrução destinada a “orientar, estimular e informar os funcionários do ensino e os particulares interessados em assuntos com estes relacionados (MINAS GERAIS, 1924. Pp. 126-127)<sup>183</sup>”

Em segundo, mencionamos o Boletim da Sociedade Pestalozzi do Brasil, visto na contracapa do boletim, ano VIII, nº 25, Janeiro – dezembro de 1952. Temos que esta publicação tenha por fim “divulgar acontecimentos relativos à vida da Sociedade Pestalozzi do Brasil (SPB): também fatos ligados a instituições congêneres; acolher a

---

<sup>183</sup> Maiores informações a respeito da Legislação responsável pelo Regulamento do Ensino Primário de Minas Gerais, aprovado pelo Decreto nº 6.655 de 19 de agosto de 1924 podem ser obtidas através do seguinte endereço eletrônico:  
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/121601>

espontânea colaboração dos estudiosos entendidos quer do país, quer do estrangeiro; estimular as iniciativas em prol de crianças e adolescentes, mormente pela assistência à infância excepcional; quaisquer assuntos outros, culturalmente relacionados a estes objetivos”.

Destacamos, ainda: Boletim Pestalozzi - Estudo, Educação e Assistência ao Excepcional, publicação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Fazenda do Rosário – Ibirité; Infância Excepcional – Estudo, Educação e Assistência ao Excepcional, publicação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Fazenda do Rosário – Ibirité. Belo Horizonte; Suplemento do Mensageiro Rural – Assistência ao Excepcional. Fazenda do Rosário – Instituto Superior de Educação Rural (ISER) e o Boletim Claparède – Publicação da divisão de Psicologia “Edouard Claparède”, sob o patrocínio da Fundação Helena Antipoff, CRP-04/PJ 0061, Fazenda do Rosário, Ibirité, Minas Gerais. Exclusivo para Psicólogos e Orientadores Educacionais.

## V. RESULTADOS

### 5.1. Apresentação dos resultados

#### 5.1.1. Primeira fonte primária

No Memorial Helena Antipoff, em Ibitaré, encontramos um documento inédito intitulado “Instituto Superior de Educação Rural” – Fazenda do Rosário – Segundo Curso de Ensino Emendativo para Professores de Classes Especiais e Estabelecimentos de Crianças Excepcionais<sup>184</sup>. Este documento apresentou um breve histórico deste curso, informando ter sido ele um prosseguimento dos trabalhos iniciados em fevereiro de 1961, na Fazenda do Rosário, sob a denominação de “Encontro Pró-Infância Excepcional”. O primeiro curso desta natureza deu-se na mesma localidade nas férias de 1952, e, portanto, 10 anos antes. Este documento esclarece ainda que no dia 29 de dezembro de 1961 foi firmado um termo de convênio especial entre a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente Mental (CADEME), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Sociedade Pestalozzi do Brasil (SPB) por intermédio da qual foi recebido um repasse de um milhão de cruzeiros. Apesar de encontrarmos um site com fórmulas matemáticas para transformarmos cruzeiros em reais<sup>185</sup>, o valor resultante é ínfimo (1.000 000/1000<sup>5</sup> X 2,75). Este convênio foi regido por dez cláusulas que determinaram quando e como esta verba deveria ser utilizada.

CLAUSULA QUARTA – A Sociedade obriga-se a aplicação o recurso exclusivamente na realização de um curso de especialização para professores de classes especiais, do estado de Minas Gerais, no mês de janeiro de 1962, na localidade de Ibitaré, na Fazenda do Rosário, estado de Minas Gerais. A sociedade poderá admitir no curso professores de outros estados (ISER. Segundo Curso de Ensino Emendativo para professores de classes especiais e Estabelecimentos de crianças excepcionais. Ibitaré/MG (ISER. Segundo Curso de Ensino Emendativo para professores de classes especiais e Estabelecimentos de crianças excepcionais. Ibitaré/MG sem autor, sem data).

A Cláusula Quinta demonstrou a estreita ligação do ISER com a Secretaria de Educação de Minas Gerais. O curso deveria ser aprovado por esse órgão, os progressos e atividade, “assim como por ele rubricados os relatórios decorrentes do curso em questão”

---

<sup>184</sup> ANEXO 19: 2º CEDEM. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibitaré/Minas Gerais.

<sup>185</sup> Maiores informações a respeito podem ser obtidas através do seguinte endereço eletrônico: [http://www.portalbrasil.net/economia\\_real\\_conversao.htm](http://www.portalbrasil.net/economia_real_conversao.htm)

(ISER. Segundo Curso de Ensino Emendativo para professores de classes especiais e Estabelecimentos de crianças excepcionais. Ibirité/MG (ISER. Segundo Curso de Ensino Emendativo para professores de classes especiais e Estabelecimentos de crianças excepcionais. Ibirité/MG, sem autor, sem data).

A principal justificativa para a realização deste curso de férias foi a criação no ano de 1961, de um grande número de classes especiais nos de Grupos Escolares, “classes essa regidas pelas normalistas, via de regra, sem nenhum preparo especial para tão complexa tarefa – ensino e ajustamento de alunos que não aprendem em condições comuns de estudo” (ISER. Segundo Curso de Ensino Emendativo para professores de classes especiais e Estabelecimentos de crianças excepcionais. Ibirité/MG (ISER. Segundo Curso de Ensino Emendativo para professores de classes especiais e Estabelecimentos de crianças excepcionais. Ibirité/MG, sem autor, sem data).

Os autores deste breve histórico transcreveram o texto da portaria e das Instruções formulando a finalidade, os objetivos e as disposições oficiais do curso e bem como determinando os critérios da matrícula.

A Portaria nº 168/61, levou em consideração três fatores: 1º - a necessidade de garantir a Educação de base a todo indivíduo em idade escolar; 2º - a garantia de uma maior assistência à criança deficiente e 3º - o fato de que a garantia proposta pelo fator anterior exigia um preparo especial do pessoal responsável pelo ensino. Estabeleceu, ainda, que o curso realizar-se-á em Ibirité, na Fazenda do Rosário, no Instituto Superior de Educação Rural (ISER), com duas turmas, com lotação máxima de 35 bolsistas cada uma, uma classe de demonstração com lotação de 15 crianças deficientes. Os responsáveis deveriam reservar 20 bolsas a candidatos de outros estados, sendo que o regime seria de internato e semi-internato. Aos bolsistas que realizassem os trabalhos com eficiência e obtivessem frequência mínima de 75% seriam conferidos certificados.

Por sua vez, à Direção do Curso caberia à Presidência Honorária da Sociedade Pestalozzi, professora Helena Antipoff, sendo assistida por um Conselho constituído dos seguintes membros: chefe dos Serviços de Aperfeiçoamento do Magistério e Orientação Educacional da Secretaria da Educação, Chefe do Serviço Técnico do Departamento Social do menor, da Secretaria do Interior, Chefe do Serviço de Neuropsiquiatria Infantil da Secretaria de Saúde e Assistência, Diretoria do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte e um representante da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

As medidas indispensáveis à elaboração do programa, constituição do corpo docente, seleção de candidatos e formação da classe de demonstração seria da

competência da Direção do Curso, ficando o MEC responsável pelas verbas para remuneração dos professores.

Os bolsistas do quadro de magistério primário tiveram assegurados, além do vencimento integral, correspondente ao cargo ou função que exerciam, hospedagem no ISER, bem como aos bolsistas de outros estados, ficando estes alunos sujeitos ao regime interno dos cursos do ISER.

A portaria em questão estabeleceu, ainda, que a Direção do curso poderia estabelecer uma “módica taxa de matrícula” para fins de aquisição de material didático, publicações e despesas imediatas.

### ***5.1.2. Segunda Fonte primária: as cadernetas***

De acordo com Duarte, (2017, p. 22): “as experiências educacionais realizadas na Fazenda do Rosário foram registradas em cadernos de diários pelas alunas que frequentavam os cursos no intuito de registrar os trabalhos desenvolvidos e as reflexões realizadas pelas alunas durante a aprendizagem”. Foi no diário do 1º Curso de Educação Emendativa (CEDEM), no dia 15 de janeiro de 1951<sup>186</sup>, que descobrimos a primeira referência às cadernetas.

Dentre os documentos inéditos, ainda existentes no CDPHA, encontramos inúmeras cadernetas dos mais diversos cursos realizados no ISER. Seleccionamos, inicialmente, todas aquelas que se referiam ao CEDEM, organizando-as, posteriormente, por data de realização dos cursos. Trata-se de um pequeno caderno de 14 por 10 cm, preenchido individualmente por cada aluna ao final de cada curso.

#### ***5.1.2.1. Listas de cadernetas***

As cadernetas foram organizadas cronologicamente e em ordem alfabética. Utilizamos uma abreviação do nome das alunas, de sua cidade e estado de origem. Obtivemos através do preenchimento das cadernetas uma visão única dos cursos, da competência dos professores, dos interesses de cada uma daquelas alunas, bem como as dificuldades do grupo de organizadores para a realização destes eventos formadores.

---

<sup>186</sup> ANEXO 36: Registro de Atividades do curso de Educação Emendativa. Diário 1951, 1 e 2. Documento Inédito do Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

Outro fator relevante, encontrado nas cadernetas, é a experiência previa das alunas. Apesar de termos a disponibilidade de 97 cadernetas de quatro cursos, a saber, 2º, 3º, 4º e 5º, utilizaremos apenas os documentos relacionados ao 2º Curso de Educação Emendativa, realizado no período de 10 de janeiro a 10 de fevereiro de 1962. É deste curso que temos o maior número de documentos disponíveis.

**Quadro 6 – Lista de cadernetas: identidade, cidade e estado das alunas que participaram do 2º CEDEM em 1962, Ibitité, Minas Gerais.  
2º Curso de Educação Emendativa**

		10/01 a 10/02/1962 (continua)	
IDENTIFICAÇÃO		CIDADE	ESTADO
01	A.O.S	Itanhandu	Minas Gerais
02	A.A.F	Divinópolis	Minas Gerais
03	A.A.C	Uberlândia	Minas Gerais
04	A.R.A.M	Guanabara	Guanabara
05	A.A.O	Dores de Guanhões	Minas Gerais
06	A.D.M.S	Capim Branco	Minas Gerais
07	B.P.S	Salvador	Bahia
08	B.P.F	São Lourenço	Minas Gerais
09	B.C.A	Montes Claros	Minas Gerais
10	C.A.P	Juiz de Fora	Minas Gerais
11	C.A.S	São Paulo	São Paulo
12	D.F.C.P	Guanabara	Guanabara
13	D.R.F	Sete Lagoas	Minas Gerais
14	E.G.S	Lima Duarte	Minas Gerais
15	E.G.M.S	Guanabara	Guanabara
16	G.M.M	Guanabara	Guanabara
17	J.M.C	Unai	Minas Gerais
018	J.L.S.F	Manhumirim	Minas Gerais

**Fonte:** Sala do pesquisador do Memorial Helena Antipoff, em Ibitité, MG.

**Quadro 06 – Lista de cadernetas: identidade, cidade e estado das alunas que participaram do 2º CEDEM em 1962, Ibirité, Minas Gerais.**

**2º Curso de Educação Emendativa**

**10/01 a 10/02/1962 (continuação)**

IDENTIFICAÇÃO	CIDADE	ESTADO	
019	J.D.A.P	Varginha	Minas Gerais
020	J.M.B.R	Guanabara	Guanabara
021	J.M.F	Guanabara	Guanabara
022	I.K.R	Manhumirim	Minas Gerais
023	I.C.C	Barbacena	Minas Gerais
024	I.S	Uberlândia	Minas Gerais
025	I.M.C	Guanabara	Guanabara
026	L.G	Varginha	Minas Gerais
027	L.C.P	Juiz de Fora	Minas Gerais
028	L.F.L	Guanabara	Guanabara
029	M.C.M	Itambacuri	Minas Gerais
030	M.A.A.F	Antonio Carlos	Minas Gerais
031	M.G.S.R	Guanabara	Guanabara
032	M.G.P	Guanabara	Guanabara
033	M.D.S	Juiz de Fora	Minas Gerais
034	M.L.M.R	Guanabara	Guanabara
035	M.C.B	Claudio	Minas Gerais
036	M.J.G	Divinópolis	Minas Gerais
037	M.J.G.F	Teófilo Otôni	Minas Gerais
038	M.J.S	Sete Lagoas	Minas Gerais
039	M.L.C	Belo Horizonte	Minas Gerais
040	M.L.M.N	Teófilo Otôni	Minas Gerais
041	M.M.M	Teófilo Otôni	Minas Gerais
042	M.P.L	Belo Horizonte	Minas Gerais
043	M.R.M	Belo Horizonte	Minas Gerais
044	M.L.B.A	Juiz de Fora	Minas Gerais
045	M.S	Ubá	Minas Gerais
046	M.Cos.	Sete Lagoas	Minas Gerais
047	M. Cor.	Alfenas	Minas Gerais
048	M.V.	Sabará	Minas Gerais
049	M.M.S	Belo Horizonte	Minas Gerais
050	M.S.M	Guanabara	Guanabara
051	N.M.R	Guanabara	Guanabara
052	O.R.L.T	Salvador	Bahia
053	R.L	Rio	Guanabara
054	T.S	Guanabara	Guanabara
055	T.T	São Paulo	São Paulo
056	Z.R.M	Mar de Espanha	Minas Gerais
TOTAL			56

**Fonte:** Sala do pesquisador do Memorial Helena Antipoff, em Ibirité, MG.

**5.1.2.2. Em relação aos alunos que escreveram as cadernetas**

A grande maioria das participantes deste 2º CEDEM é do interior de Minas Gerais 33, sendo apenas 4 alunas de Belo Horizonte. O Estado Guanabara foi quem enviou o

maior número de participantes, 15, devido, certamente, à influência da Sociedade Pestalozzi do Brasil. São Paulo e Bahia enviaram dois participantes cada.

O roteiro das Cadernetas solicitava, entre outros dados, a data de nascimento das alunas. Em vinte e uma das 54 cadernetas identificadas, encontramos o dado solicitado. A aluna mais velha na época, nascida em 1910, com 52 anos, e a mais nova com 21 anos. A média de idade era de 28 anos.

A leitura das Cadernetas trouxe ainda outras questões importantes a respeito das professoras que participavam da formação oferecida pelo ISER. No roteiro apresentado, anteriormente, temos três questões a respeito da formação previa dos professores: Curso Geral, Curso Normal, Curso Especializado, bem como a experiência com excepcionais. Em relação ao Curso Geral, as alunas relataram já terem cursado os cursos primário e secundário. Na questão relacionada ao Curso Normal, obtivemos os seguintes dados:

**Quadro 07 – Formação apresentadas pelas alunas do 2º CEDEM em 1962, Ibirité Minas Gerais.**

**Em relação ao curso Normal**

Curso Normal	37
Curso Normal Regional	2
Formação de professores Primários	3
Formação de professores Primários – Instituto de Pesquisas Educacionais (ITE)	8
Técnico em contabilidade*	2
Não tem Curso Normal	3
Bacharelato e Licenciatura em Pedagogia (F.F.C.L)*	1
Formação de professora de música	1
Escola de sociologia e Política da USP*	1
Não relata	2

\* Apresentam mais de uma opção de formação neste nível.

Fonte: Sala do pesquisador do Memorial Helena Antipoff, em Ibirité, MG.

Outra questão importante é a diversidade de especializações apresentadas pelas alunas deste CEDEM, como podemos ver no quadro 08. Esta questão evidencia que os cursos oferecidos pela equipe coordenada pela professora Helena Antipoff apresentavam uma proposta realmente diferenciada, ou seja, mesmo aquelas professoras com vários cursos de especialização, vinham ao ISER para aprender a respeito da Educação Emendativa.



**Quadro 08 – Especializações apresentadas pelos professores do 2º CEDEM em 1962, Ibirité Minas Gerais**

**Especializações dos professores do 2º CEDEM**

Administração Escolar (1 PABAE) <sup>187</sup>	2
Catequista	
CAPEN – PABAE – Aperfeiçoamento de Professores de Escolas Normais	
Ciências Naturais no P.A.B.A.E.E.	
Crianças surdas	
Curso de Inspectores Municipais do Ensino	
Curso para deficientes da audição e da fala	
Diferenças individuais em turmas de 1ª série	
Educação pré-primária	
Especialização em Educação do excepcional - Retardo Mental (Universidade Católica de São Paulo)	
Fundamentos e técnica do psicodiagnóstico mio cinético PMK - Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) Guanabara.	
Metodologia do Jardim da Infância (PABAE)	
Nova Nomenclatura Gramatical Brasileira (I.T.E)	
Orientação	
Orientação de Atividades de Biblioteca e Auditório	
Piano e iniciação musical	
Pedagogia do catecismo	
Pedagogia – Faculdade Nacional de Filosofia	
Psicopedagogia	9
Puericultura Recreação infantil. (IP);	
Recursos audiovisuais empregados no Ensino elementar (I.T.E)	
Trabalhos diversos (manuais) – setor de Trabalhos Manuais	
Treinamento dos recursos audiovisuais (CAV.GB)	
Afirmam que tem especialização, sem definir qual.	2
Não tem	16
Não relata	17

**FONTE:** Sala do pesquisador do Memorial Helena Antipoff, em Ibirité, MG.

Apenas para destacar, temos desde Especialização em Educação do Excepcional ministrado pela Universidade Católica de São Paulo até catequese. Tínhamos, ainda, professores com cursos de orientação, Pedagogia, Psicopedagogia, piano e iniciação musical. Chama a atenção ainda as alunas com especialização em recursos audiovisuais,

<sup>187</sup> PABAE: Em 22/6/1956, o Ministério da Educação e Cultura assinou um acordo com a United States Operation Mission – Brasil (Usom-B), dando início a um Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, que ficou conhecido por sua sigla – PABAE – e cujos objetivos foram: 1) Formar quadros de instrutores de professores de ensino normal para diversas escolas normais mais importantes do Brasil. 2) Elaborar, publicar e adquirir textos didáticos tanto para as escolas normais como para as elementares. 3) Enviar aos Estados Unidos, pelo período de um ano, na qualidade de bolsistas, cinco grupos de instrutores de professores de ensino normal e elementar recrutados em regiões representativas do Brasil que, ao regressarem, [seriam] contratados pelas respectivas escolas normais para integrarem os quadros de instrutores de professores pelo período mínimo de dois anos (PAIVA, 1995, p. 111).

certamente uma grande novidade no início da década de 1960. Outra questão que se destaca é a participação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (P.A.B.A.E.E) e do Instituto de Pesquisas Educacionais (INEP) do Estado da Guanabara.

### **3.1.2.3 Em relação ao conteúdo das cadernetas**

Trataremos nesse tópico da organização e do conteúdo das cadernetas. Os organizadores dos cursos de Educação Emendativa propuseram um roteiro básico para o preenchimento das mesmas, com pequenas variações de um curso para outro. Outra variação encontrada diz respeito ao próprio preenchimento: algumas alunas seguiam o roteiro da forma proposta e outras na forma de um texto corrido. Escolhemos desta forma uma caderneta com todos os elementos estabelecidos: a aluna L.M.V.S, do 4º curso de Especialização, finalizado em dezembro de 1964<sup>188</sup>: nos apresentou de forma clara e organizada os tópicos para o preenchimento da Caderneta Individual.

O roteiro geral proposto para a composição da caderneta foi: Identificação do Curso e data da realização do mesmo; Identificação do aluno: (nome, procedência, estabelecimento, repartição); Formação (curso geral, curso normal, curso especialização, anos de magistério (experiência), experiência com excepcionais; assinatura, endereço para correspondência; Breves dados biográficos; Primeiras impressões do ISER e do Curso; Aulas que considera de maior utilidade; Aulas que considera de menor utilidade; Atividades e exercícios práticos de maior utilidade; Atividades e exercícios de menor utilidade para sua escola e seu trabalho; Aula ou assuntos que foram melhor assimilados; Aulas e assuntos de mais difícil compreensão e assimilação; O que achou pior do Curso; Sugestões para melhoramento dos futuros cursos intensivas de férias de Ensino Emendativo; O que achei de pior no curso; O que achei de melhor no curso; Quais os ensinamentos do curso que poderá logo aplicar em seu estabelecimento; Publicações e material recebido; Sugestões para melhoramento dos Cursos Emendativos. O 2º CEDEM DE 1962 apresenta ainda a seguinte questão: pesquisas livres e pesquisas em livros.

Através das questões do roteiro das cadernetas *aulas que considera de maior utilidade, atividades e exercícios práticos de maior utilidade, atividades e exercícios de*

---

<sup>188</sup> ANEXO 38: SANTOS, L. M. V. Caderneta de aluna do 4º CEDEM. 16 de dezembro de 1964. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

*menor utilidade para sua escola e seu trabalho, aula ou assuntos que foram melhor assimilados*, obtivemos uma visão bastante rica das disciplinas ministradas no 2º CEDEM. De forma geral, as alunas consideraram que as disciplinas são todas úteis, importantíssimas e complementares entre si:

Cada uma delas representa muito para nós, achamos que cada professor ou especialista, é, uma partícula do curso Global (sic) carecemos de todas as aulas (todas as matérias) são todas preciosas, e cada vez mais, precisamos enriquecer o currículo escolar, os métodos, processos de orientação educacional e profissional da criança e do rapaz (R.L. 2º CEDEM: 1962)<sup>189</sup>.

Todos os assuntos tratados no curso foram de aspecto utilitário e prático atendendo as finalidades do mesmo. (D.F.C.P, 2º CEDEM: 1962)<sup>190</sup>

Sendo um complemento essencial da outra, considero todas (A.A.C 2º CEDEM: 1962)<sup>191</sup>

Todas as aulas foram importantíssimas, especialmente as aulas práticas que são muito utilizadas na educação de excepcionais. (A.A.O 2º CEDEM: 1962)<sup>192</sup>.

As aulas práticas aparecem como as preferenciais para muitas alunas, com as mais diversas justificativas, como vimos no depoimento de A.A.O (2º CEDEM: 1962).

O quadro de disciplinas apresenta dois professores ministrando esta disciplina: o professor Jorge Morais, com a disciplina denominada “técnica de observação”, e “Observações de D. Olivia Pereira na Classe de D. Leopoldina”<sup>193</sup>.

Observações de D. Olivia, onde aprendemos a observar a criança (M.J.G, 2º CEDEM: 1962)<sup>194</sup>.

Particularmente interessei-me pelas aulas, de Olivia Pereira com as técnicas de observação assunto bastante unido ao meu trabalho (M.D.S. 2º CEDEM: 1992)<sup>195</sup>.

Os alunos reconhecem na disciplina oferecida pelo professor Jorge Morais a dupla função – técnica e prática:

---

<sup>189</sup> ANEXO 21: L.R Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>190</sup> ANEXO 32: P.D.F.C: Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>191</sup> ANEXO 07: A.A.C Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>192</sup> ANEXO 30: O.A.A Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>193</sup> ANEXO 15: G.M.J. Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>194</sup> ANEXO 15: G.M.J. Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>195</sup> ANEXO 43: S.M.D. Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

Prof. Jorge Morais com seu sistema de (PABAEE<sup>196?</sup>), distribuição de impressos depois de ministradas as aulas, dando ao aluno a dupla oportunidade de aprender além da prática com os relatórios de observações, que exige de cada um pessoalmente (B.C.A, 2º CEDEM: 1962)<sup>197</sup>.

As alunas citam ainda a observação associada a outras disciplinas: “Nas observações verificamos claramente a necessidades da música e canção na vida das pessoas sem excessão” (B.C.A, 2º CEDEM: 1962). E encontramos ainda a observação associada às técnicas de avaliação:

Técnicas de avaliação com ênfase na observação (A.R.A.M, 2º CEDEM: 1962)<sup>198</sup>

Observações do aproveitamento gradativo das crianças nas aulas práticas de música (M.G.S.R, 2º CEDEM: 1962)<sup>199</sup>

A técnica de observação sistemática e também natural das crianças, para ao fim de certo tempo, verificar o que e em que melhoraram ou não as crianças a mim confiadas quais recursos empregados para a sua melhora (M.J.G.F, 2º CEDEM: 1962)<sup>200</sup>.

A técnica de observação então, além da função ver a criança e então propor atividades que possam atender as necessidades das mesmas, pode funcionar também como uma avaliação do educador: que utiliza a observação para determinar os rumos da educação de seus alunos.

Podemos resumir a importância da observação na seguinte anotação:

O método de observação integral, que, a princípio, é difícil ser-lhe fiel, devido ao nosso vício de interferir, exercendo, ou querendo exercer, a obra educativa, é um meio riquíssimo de aprendizagem, reflexão e procura de recurso para o professor de qualquer tipo de criança. A observação nossa durante os exercícios de ortopedia mental é uma atividade por demais enriquecedora, aprendemos na prática, observando os recursos da professora dirigente do exercício e a reação comum às crianças durante o mesmo (M.J.G.F, 2º CEDEM: 1962)<sup>201</sup>.

Além das disciplinas específicas de observação – Técnicas de observação com o Professor Jorge Moraes e a disciplina de observação com a professora Olivia Pereira,

---

<sup>196</sup> A interrogação faz parte da anotação da aluna. Não localizamos no CDPHA os impressos do PABAEE.

<sup>197</sup> ANEXO 02: A.B.C: Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>198</sup> ANEXO 24: M.A.R.A Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>199</sup> ANEXO 37: R.M.G.S. Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>200</sup> ANEXO 13: F.M.J.G. Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>201</sup> ANEXO 13: F.M.J.G. Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

temos outros roteiros desta técnica: ficha de desenvolvimento mental da professora Heloisa Marinho(1903-1994)<sup>202</sup>; folha de observação para crianças das classes do 1º ano elaborada por Helena Antipoff (1992); as fichas de registro de comportamento propostas pela professora de Terapia Ocupacional (APÊNDICE A). Helena Antipoff certamente utilizava a escrita das cadernetas para conhecer as alunas-professoras.

Nas cadernetas ainda encontramos o nome da professora Helena Antipoff associada a dois conteúdos: *Educação integral de D. Helena Antipoff* (C.A.P, 2º CEDEM, 1962)<sup>203</sup> e *Observação da Criança*:

O método de observação integral, que a princípio é difícil ser-lhe fiel, devido ao nosso vício de interferir, exercendo, ou querendo exercer, a obra educativa, é um meio riquíssimo de aprendizagem, reflexão e procura de recurso para o professor de qualquer tipo de criança (M.J.G.F, 2º CEDEM: 1962)<sup>204</sup>.

A aluna se refere à observação integral provavelmente orientada por Helena Antipoff. Antipoff ministrava ainda trabalhos manuais “vassourinha e caixa de papel, moldes para caixotes de lixo”.

Visita com Helena Antipoff a Fundação Benjamim Guimarães – destinada a recuperação de crianças e adultos portadores de defeitos ortopédicos – projetado e construído pela Campanha Nacional contra a tuberculose em 20-VI-1950; depois foram ao jardim zoológico, patrimônio histórico e artístico nacional (ANEXO 06, 1962).

O Projeto das Granjinhas, disciplina ministrada por Helena Antipoff evidenciou ainda outro princípio da Escola ativa, aquele que se baseava na atividade do aluno:

[...] atividade rica que muito mais, quase no fim do curso, se descobriu. Projeto espetacular e muito amplo, oferecendo situações e recursos que favorecem à educação integral, desde que o professor esteja atento para não deixar passar, sem que aproveite, em bem da criança e sua educação (M.J.G.F, 2º CEDEM: 1962)<sup>205</sup>.

---

<sup>202</sup> ANEXO 23: MARINHO, H. Escala de Desenvolvimento de Heloisa Marinho. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>203</sup> ANEXO 33: P.C.A. Caderneta de aluna do 2º Curso de Especialização de Educação Emendativa. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>204</sup> ANEXO 13: F.M.J.G.. Caderneta de aluna do 2º Curso de Especialização de Educação Emendativa. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>205</sup> ANEXO 13: F.M.J.G. Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

O atraso para a descoberta das granjinhas se deve às chuvas de janeiro, que de acordo com o relatório de uma das alunas eram comuns nesta época do ano:

Também de grande utilidade o contato direto com as granjinhas. Através das mesmas, fazemos a educação de todos os nossos órgãos sensoriais, além de seu entrosamento com todas as matérias do currículo escolar (D.S.C 2º CEDEM: 1962)<sup>206</sup>.

[...] no projeto das Granjinhas o campo é vasto. A começar pelo contato que as crianças têm com a natureza, onde tanto tem que se aprender e observar. A criança trabalha com sementes, pedras, material preciosíssimo para a concretização; os movimentos motores que tanto se desenvolve na criança através de ordens como: “vá buscar água”, vá buscar areia, etc. é muito triste e lamentável que as escolas todas de Minas não tenham a sua granjinha escolar (L.R.S 2º CEDEM: 1962)<sup>207</sup>.

Uma das alunas deste curso sintetiza a importância das granjinhas, relatando a sua própria experiência com Helena Antipoff:

Muito lucrei com os conhecimentos adquiridos nas Granjinhas. Apesar de haver passado minha infância em uma fazenda, de possuir um pouco de prática em agricultura, só agora, após este curto convívio com D. Helena Antipoff, aprendi a notar detalhes como seja: o canto dos passarinhos, a sinestesia das plantas, etc, etc. Lamento tê-la conhecido pessoalmente, tão tarde assim, não teria perdido tanto tempo em minha vida (M.S.C, 3º CEDEM: 1962)<sup>208</sup>.

O relatório da aluna (ANEXO 01)<sup>209</sup>, a respeito da palestra proferida por Helena Antipoff, e, posteriormente, comentada pela palestrante:

[...] as granjinhas escolares são de grande importância na Educação dos Excepcionais e também de outras crianças. Através dela podemos proporcionar-lhe uma Educação Integral ... na educação dos sentidos, através da visão, ela apreciará a beleza da natureza, a conhecer as cores, a distinguir as diversas plantas, etc. Pelo tato: pegar, sentir e gravar melhor a forma das coisas. Por meio dos movimentos, é que chamamos de sentido Cinestésico, ou seja, sensação de movimentos. A criança reproduzirá com o corpo a formas das coisas e gravará melhor. São exercícios que contribuem para a sua aprendizagem e coordenação motora. Na audição, ela ouvirá da professora tudo que é importante e aprenderá, enriquecendo seu vocabulário e seu conhecimento. Outras atividades podemos fazer usando a granjinha como motivo: são as dramatizações, teatrinhos e estórias (ANEXO 01, A.M.A, 1966, pp. 1-3)

---

<sup>206</sup>: ANEXO 08: C.D.S. Caderneta 3º CEDEM. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>207</sup> ANEXO 41: S.L.R. Caderneta 3º CEDEM. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>208</sup> ANEXO 09: C.M.S Caderneta 3º CEDEM. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>209</sup> ANEXO 01: A.M.A. Relatório de Palestra.

De acordo com os relatos dessas alunas então as atividades desenvolvidas nas granjinhas proporcionavam uma ampla gama de atividades envolvendo todos os conteúdos curriculares.

### ***5.1.3. Terceira fonte primária: Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso<sup>210</sup>***

Trata-se de um documento datilografado, elaborado após a realização do 2º CEDEM no período de 10 de janeiro de 1962 a 09 de fevereiro do mesmo ano, na Fazenda do Rosário, distrito de Ibirité, Município de Betim, Minas Gerais, no Instituto Superior de Educação Rural (ISER), distante 26 km de Belo Horizonte. O evento foi, oficialmente, instalado e encerrado pelo Representante do Sr. Secretário de Educação, Professor Antônio Augusto Melo Cançado. O encerramento, franqueado ao público em geral, foi realizado em Belo Horizonte, sendo o encerramento precedido por uma Exposição de Trabalhos teóricos e práticos realizados pelo corpo discente e docente. É interessante observar que a exposição é de trabalhos teóricos e práticos, realizados tanto pelo grupo de professores quanto de alunos-professores. Os autores do documento relatam em seguida como o curso foi realizado:

Foram ocupadas todas as salas, bem como dormitórios, instalações refeitórios do internato e amplo auditório do ISER, transformado em recinto de atividades artísticas: música, canto, trabalhos manuais, ginástica, etc. As aulas teóricas foram ministradas no saguão coberto semivedado lateralmente, visto não dispor o prédio de salão de dimensões suficientemente grande para conter simultaneamente o total de alunos-professores (Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso, s/ a, s/d).

O autor do relatório, em seguida, apresenta as dificuldades encontradas para a realização deste curso de férias, tanto em relação às condições físicas, climáticas quanto à própria organização.

Os autores relatam ainda problemas relacionados à iluminação, à acústica e ao silêncio da área externa. Durante a realização do curso, foi necessário consertar o telhado “em toda a sua extensão substituição por novo tipo de telhas” (Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso, s/ a, s/d) acarretando barulho, trânsito de inúmeros

---

<sup>210</sup> ANEXO 11: Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

operários. Em relação ao clima, destacam as consequências das chuvas próprias da estação, em Minas Gerais, naquela época:

[...] prejudicaram bastante a realização das atividades ao ar livres, tais como trabalhos agrícolas nas “granjinhas escolares”, aulas-passeios de ciências naturais, visitas mais frequentes ao internato de excepcionais da Sociedade Pestalozzi e algumas excursões de caráter social e didático, fora da Fazenda do Rosário (Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso, s/ a, s/d)

Encontramos aqui uma referência às cadernetas individuais, e como as anotações das alunas eram utilizadas pelos organizadores dos cursos:

A beleza natural da paisagem rosariana, famosa pelos seus coqueiros, e verdes gramados bem como um excelente passadio<sup>211</sup> testemunhado pela quase totalidade de alunos-professores em suas “cadernetas individuais nas quais, a pedido da direção comentavam os prós e os contra do Curso, também contribuíram para que os trinta dias fossem considerados de muito proveito, na vida profissional e social de educadores de excepcionais (Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso, s/ a, s/d).

Os organizadores dos Cursos de Educação Emendativa, apresentam ainda através desse relatório as questões relacionadas à intensa carga horária proposta para o curso. É importante observar que além de apresentarem a perspectiva do aluno “uma queixa mais ou menos generalizada referiu-se à intensidade do curso e a falta de recreações como de saídas livres” (Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso, s/ a, s/d). Justificam a importância de que sejam feito desta forma:

Realmente, os Cursos da Fazenda do Rosário, quer de férias, quer de ano letivo, caracterizam-se por um regime intensivo de trabalho, tanto no horário diário, como no da semana. São residentes os alunos e a maioria do corpo docente e auxiliar também ficam hospedada (sic) no nosso internato. Os estudos são variados: as aulas teóricas e “sentadas”, alteram com atividades práticas nas classes de demonstração, nas oficinas, nas “granjinhas”, ao ar livre, etc. ficam reservadas horas para leitura e estudo individual ou em grupos, havendo também horário livre (Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso, sem autor, sem data).

Em relação à mobilidade, o relator estabeleceu uma relação entre o fato de estarem na zona rural, e a falta de transporte propriamente dito, decorrente certamente das dificuldades financeiras:

Estando o Instituto na zona rural e sem meios suficientes de recreação, também faltaram meios de transporte para conduzir os alunos à cidade, à noite – depois dos trabalhos de dia. Certamente a falta de um veículo especial para isso, contribuiu para certa monotonia a qual não estão acostumados os professores-

---

<sup>211</sup> Passadio – alimentação diária.



alunos de zonas urbanas. Esta falta de transporte também limitou as visitas a passeios dentro da própria Fazenda (Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso, sem autor, sem data).

Chama à atenção a questão da dimensão da Fazenda do Rosário, já que havia necessidade de um transporte para transitar dentro do território.

Em relação ao horário de aulas, podemos considerar que era realmente apertado, sem espaço para possíveis atrasos. O dia iniciava-se às 06 horas e 45 minutos para o café da manhã. Considerando que neste Curso, especificamente, havia 73 alunos presentes, podemos pressupor o que significava um café da manhã, com duração de 15 minutos, para tantas pessoas.

**Quadro 09 - Horário das Aulas do 2º CEDEM em 1962, Ibitaré Minas Gerais (continua)**  
**HORÁRIO DE AULA DA 1ª SEMANA DO 2º CURSO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA – 1962**

Horário	4ª feira 10	5ª feira 11	6ª feira 12	Sábado 13
<b>6:45 h</b>	<b>Café</b>			
7 hs	Apresentação do Curso Visita à Granja	A-Granjinha B-Trabalhos manuais	A-Trabalhos B-Granjinha	A-Granjinha B-Trab. Manuais
8 hs	Divisão de Grupos	Prof. Jorge Morais	Heloisa Marinho	Prof. Jorge Morais
9 hs		A-Observação B-Observação	Heloisa Marinho	Prof. Jorge Morais
10 hs	Glória Ikuta	Registro das Observações	A-Leopoldina B-Ivone	Prof. Jorge Morais
<b>11 hs – Almoço</b>		<b>13 hs - Biblioteca e Loja etc</b>		
13:30 hs	Dr. Hélio Alkimim	A-Heloisa Marinho B-Idem		Dr. Hélio Alkimim
<b>15 hs</b>	<b>Lanche</b>			
15:20 hs	A-Nilsa Tartuce B-Leitura	A-Glória Ikuta B- Nilsa Tartuce	A- Nilsa Tartuce B-Glória Ikuta	A-Glória Ikuta B-Nilsa
<b>10 min</b>	<b>Intervalo</b>			
16:20 hs	A-Leitura B- Nilsa Tartuce	A-Nilsa T. B- Glória Ikuta	A-Glória Ikuta B-Nilsa T.	A-Nilsa T. B- Glória Ikuta
<b>17:20 hs - Estudo e Banho</b>		<b>18:45 hs - Jantar</b>	<b>19 hs - Recreação</b>	

**Fonte: (Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso, s/ a, s/ d).**

**Quadro 9 - Horário das Aulas do 2º CEDEM em 1962, Ibité Minas Gerais (continuação)**  
**HORÁRIO DE AULA DA 2ª SEMANA DO 2º CURSO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA – 1962**

Horário	2ª feira - 15	3ª feira - 16	4ª feira - 17
<b>6:45 hs</b>	<b>Café</b>		
7 às 7:50 hs	A-Granjinha B-Trabalhos manuais	A-Trabalhos manuais B- Granjinha	A- Granjinha B- -Trabalhos manuais
8 às 8:50 hs	Heloisa Marinho	Prof. Jorge Morais	Prof. Jorge Morais
9 às 9:50 hs	Observação Estudo	Prof. Jorge Morais	Prof. Jorge Morais
9:50 às 10:40 hs	Observação Estudo	Ivone	Prof. Jorge Morais
<b>11 às 13:00 hs</b>	<b>Almoço e Repouso</b>		
13:40 às 15:00 hs	Estudo	<b>13 às 13:30 hs - Biblioteca e Loja etc</b> Heloisa Marinho	Heloisa Marinho
<b>15 hs</b>	<b>Lanche</b>		
15:20 às 16:10 hs	Lucia Bentes	Lucia Bentes	Dr. Hélio Alkimim
16:20 às 17:10 hs	Nilsa Tartuce	Estudo	Estudo
17:20 às 18:10 hs	- Estudo e Banho	18:45 hs - Jantar	19 hs - Recreação

**HORÁRIO DE AULA DA 2ª SEMANA DO 2º CURSO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA – 1962**

Horário	5ª feira -18	6ª feira - 19	Sábado - 20
<b>6:45 hs – Café</b>			
7 às 7:50 hs	A-Trabalhos manuais B-Granjinha	A-Granjinha B-Trabalhos manuais	A-Trabalhos manuais B-Granjinha
8 às 8:50 hs	Prof. Jorge Morais	Ivone	Nilsa Tartuce
9 às 9:50 hs	Prof. Jorge Morais	Nilsa Tartuce	Lucia Bentes
9:50 às 10:40 hs	Prof. Jorge Morais	Heloisa Marinho	Lucia Bentes
<b>11 às 13:00 hs - Almoço e Repouso</b>	<b>13 às 13:30 hs - Biblioteca e Loja etc</b>		
13:40 às 15:00 hs	Lucia Bentes	Lucia Bentes	Lucia Bentes
<b>15 hs – Lanche</b>			
15:20 às 16:10 hs	Nilsa Tartuce	A-Ivone B- Ana Lucia	Dr. Hélio Alkimim
16:20 às 18:10 hs	ESTUDO		
<b>18:00 horas – Jantar</b>			

**HORÁRIO DE AULA DA 3ª SEMANA DO 2º CURSO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA – 1962**

Horário	2ª feira - 22	3ª feira - 23	4ª feira - 24
<b>6:45 hs – Café</b>			
7 às 7:45 hs	Helena Antipoff	A-Ivone B-Granjinha	A-Granjinha B-Ivone
8 às 8:50 hs	Helena Antipoff Ivone	A – Ivone B- Livre	A-Lucia Bentes B-Banho
9 às 9:50 hs		A-Banho B- Ivone	A-Livre B- A-Lucia Bentes
9:50 às 10:40 hs	Lucia Bentes Ivone	Virginia	Virginia
<b>11 às 13:00 hs - Almoço e Repouso</b>	<b>13 às 13:30 hs - Biblioteca e Loja etc</b>		
13:30 às 15:00 horas	Lucia Bentes	Lucia Bentes	Dr. Hélio Alkimim
<b>15 hs - Lanche</b>			
15:20 às 16:10 horas	Prof. Jorge Morais	Ana Lucia	Prof. Jorge Morais
16:20 às 17:10 hs	A-Ivone B-Ivone	Virginia	Virginia
<b>17:10 às 18:10 hs – Livre</b>			

**Fonte: (Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso, s/ a, s/ d).**

**Quadro 9 - Horário das Aulas do 2º CEDEM em 1962, Ibité Minas Gerais (continuação)**  
**HORÁRIO DE AULA DA 3ª SEMANA DO 2º CURSO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA – 1962**

<b>Horário</b>	<b>5ª feira - 25</b>	<b>6ª feira - 26</b>	<b>Sábado - 27</b>
<b>6:45 hs – Café</b>			
7 às 7:50 hs	A-Trabalhos manuais B-Helena Antipoff	A- Helena Antipoff B-Trabalhos manuais	Vicente
8 às 8:50 horas	Lucia Bentes	Olivia	Olivia
9 às 9:50 horas	Banho	Virginia	Virginia
9:50 às 10:40 hs	Lucia Bentes	Virginia	Nilsa Tartuci
<b>11 às 13:00 hs - Almoço e Repouso</b>		<b>13 às 13:30 hs - Biblioteca e Loja etc</b>	
13:30 às 15:00 hs	Leopoldina Neto	Observação Pestalozzi	Virginia
<b>15 hs – Lanche</b>			
15:20 às 16:10 hs	Nilza Tartuci	Virginia	
16:20 às 17:10 hs	Nilza Tartuci		
<b>17:10 hs – Livre</b>			

**HORÁRIO DE AULA DA 4ª SEMANA DO 2º CURSO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA – 1962**

<b>Horário</b>	<b>2ª feira - 29</b>	<b>3ª feira - 30</b>	<b>4ª feira - 31</b>
<b>6:45 hs – Café</b>			
7 às 7:50 hs	A- Helena Antipoff B-Trabalhos manuais	A-Granjinha B- Helena Antipoff	A-Granjinha B- Nilza Tartuci
8 às 8:50 hs	Olivia	Olivia	Olivia
9 às 9:50 hs	A- Banho, observação B-Juracy	A - B-Observação	A-Virginia B-Observação, banho
9:50 às 10:40 hs	Dr. Fernando	Virginia	A-Observação B-Virginia
<b>11 às 13:00 hs - Almoço e Repouso</b>		<b>13 às 13:30 hs - Biblioteca e Loja etc</b>	
13:30 às 15:00 hs	A- Nilza Tartuci B-Virginia		A-Virginia B-Leopoldina
<b>15 hs – Lanche</b>			
15:20 às 16:10 hs	Prof. Jorge Morais	Leopoldina Neto	Dra Betti
16:20 às 17:10 hs	A-Juracy B-Ivone	Virginia	Virginia
17:10 hs	LIVRE		

**HORÁRIO DE AULA DA 4ª SEMANA DO 2º CURSO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA – 1962**

<b>Horário</b>	<b>5ª feira 02</b>	<b>6ª feira - 03</b>	<b>Sábado 04</b>
<b>6:45 hs – Café</b>			
7 às 7:50 hs	A- Nilza Tartuci B- Granjinha	A- Dra Betti B- Dra Betti	A-Granjinha B- Nilza Tartuci
8 às 8:50 hs	Dra Betti		
9 às 9:50 hs	A-Observação B-Banho, estudo	Virginia	Virginia
9:50 às 10:40 hs	A-Virginia B-Observação	Virginia	A-Observação B-Virginia
<b>11 às 13:00 hs - Almoço e Repouso</b>		<b>13 às 13:30 hs - Biblioteca e Loja etc</b>	
13:30 às 15:00 hs	Betti Katzenstein		Arlinda C. Lima
<b>15 hs – Lanche</b>			
15:20 às 16:10 hs	Virginia		Arlinda C. Lima
16:20 às 17:10 hs			Arlinda C. Lima
17:10 às 18:10 hs			Arlinda C. Lima

**Fonte: (Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso, s/ a, s/ d).**

Este próximo horário de aula nos mostra que nos três últimos dias, 08, 09, 10 de fevereiro de 1962, não havia atividades programadas. Tempo reservado provavelmente para finalizar os trabalhos teóricos e manuais e preparação das exposições.

**Quadro 9 - Horário das Aulas do 2º CEDEM em 1962, Ibirité Minas Gerais (continua)**  
**HORÁRIO DE AULA DA 5ª SEMANA DO 2º CURSO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA – 1962**

Horário	2ª feira - 05	3ª feira - 06	4ª feira - 07 *
<b>6:45 hs</b>	<b>Café</b>		
7 às 7:45 hs	Helena Antipoff	Helena Antipoff	Nilza Tartuci
8 às 8:50 hs	Olivia	Helena Antipoff	
9 às 9:50 hs	Olivia	Olivia	Virginia
9:50 às 10:40 hs	Helena Antipoff	Olivia	A-Dr. Clovis B-Dr. Alkimim
<b>11 às 13:00 hs - Almoço e Repouso</b>	<b>13 às 13:30 hs - Biblioteca e Loja etc</b>		
13:30 às 15:00 hs	Arlinda C. Lima		D. Sílvia Machado Dra Aspácia; Dr. Hélio
<b>15 hs – Lanche</b>			
15:20 às 16:10 hs	Arlinda C. Lima	Helena Antipoff	Dr. Hélio A.
16:20 às 17:10 hs	Arlinda C. Lima		
17:20 às 18:10 hs	Arlinda C. Lima		Dra. Noemi

**Fonte: (Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso, s/ a, s/d)**

Organizamos o quadro 10 – Relação entre as Disciplinas, professores e carga horária do 2º CEDEM em 1962 utilizando as seguintes fontes: Anexo 19 (2º CEDEM), Anexo 11 (Do Regime de vida, de estudos, duração e horário de curso); Anexo 06 (apresentação de trabalho de alunos) e as cadernetas. Encontramos nas cadernetas e nos relatórios nomes de professores e de disciplinas que não constam do horário oficial, devido, provavelmente, a substituições de última hora. Em relação às disciplinas e aos professores responsáveis por cada uma delas, temos a participação da professora Helena Antipoff em dois momentos: projeto das granjinhas com 16 aulas e Helena Antipoff com 11 aulas que não estão associadas a uma disciplina especificamente. De acordo com algumas cadernetas, encontramos o nome desta professora associada a dois conteúdos: *Educação integral de D. Helena Antipoff (C.A.P, 2º CEDEM, 1962)*<sup>212</sup> e *Observação da Criança*:

O método de observação integral, que a princípio é difícil ser-lhe fiel, devido ao nosso vício de interferir, exercendo, ou querendo exercer, a obra educativa, é um meio riquíssimo de aprendizagem, reflexão e procura de recurso para o professor de qualquer tipo de criança (M.J.G.F, 2º CEDEM: 1962)<sup>213</sup>.

A aluna se refere à observação integral provavelmente orientada por Helena Antipoff que ministrava ainda trabalhos manuais “vassourinha e caixa de papel, moldes

<sup>212</sup> ANEXO 33: P.C.A. Caderneta de aluna do 2º Curso de Especialização de Educação Emendativa. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>213</sup> ANEXO 13: F.M.J.G.. Caderneta de aluna do 2º Curso de Especialização de Educação Emendativa. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

para caixotes de lixo” (ANEXO 06, p. 1), além das excursões realizadas com as professoras alunas que também estavam a cargo da Professora Antipoff:

Visita com Helena Antipoff a Fundação Benjamim Guimarães – destinada a recuperação de crianças e adultos portadores de defeitos ortopédicos – projetado e construído pela Campanha Nacional contra a tuberculose em 20-VI-1950; depois foram ao jardim zoológico, patrimônio histórico e artístico nacional (ANEXO 06, 1962).

A reorganização das aulas por assunto, e por carga horária evidenciou que alguns conteúdos eram ministrados por mais de um professor. Assim o conteúdo observação aparece em primeiro lugar, sendo composto por duas disciplinas (técnicas de observação e observação). O segundo conteúdo com maior número de aula é o trabalho manual, com quatro disciplinas (Trabalhos manuais; trabalhos manuais – dobradura e recortes; trabalho de agulha; tecelagem (tapete); técnicas em Bambu). Em terceiro lugar temos o teatro, que também envolve as atividades dos trabalhos manuais.

**Quadro 10 – Relação entre as Disciplinas, professores e carga horária do 2º CEDEM em 1962, Ibirité Minas Gerais (continua).**  
**Disciplinas, professores e carga horária**

Nº de aulas	Disciplina	Professor
1º 16	Técnicas de observação	Jorge Moraes (ANEXO 42: relatório grupo 5 01).
13	Observação	Profª Olivia Pereira
2º 13	Trabalhos manuais	D. Renata Silveira – uma das fundadoras da APAE do Estado da Guanabara. “Deu excelentes aulas de recortes, dobraduras e de confecção de mocassins de matérias plástica” (MARTINS, 1962, p. 1)
9	Trabalhos Manuais – dobradura e recortes	D. Renata Silveira - uma das fundadoras da APAE do Estado da Guanabara.
1	Trabalho de agulha, Tecelagem (tapete)	D. Ana Maria
13	Técnicas em Bambu	Ivone Brandão - Professora no Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte e dos Cursos de Educação emendativa da Fazenda do rosário.
3º 24	Teatro	Virginia Netto
4º 20	Música e Bandinhas	Nilse Tartuce
5º 16	Projeto das Granjinhas	Helena Antipoff

**Fonte: ANEXO 19 (2º CEDEM), ANEXO 11 (Do Regime de vida, de estudos, duração e horário de curso); ANEXO 06 (apresentação de trabalho de alunos) e as cadernetas.**

**Quadro 10 – Relação entre as Disciplinas, professores e carga horária do 2º CEDEM em 1962, Ibitaré Minas Gerais (continuação).**

		<b>Disciplinas, professores e carga horária</b>	
<b>Nº de aulas</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Professor</b>	
6º	14	Foniatria	Professora D. Lucia Bentes – responsável pelo trabalho de recuperação da Linguagem na sociedade Pestalozzi do Brasil (Rio de Janeiro – GB) e ex-diretora executiva desta instituição, no Estado da Guanabara (MARTINS, 1962, p. 1).
7º	11	Helena Antipoff*	
8º	9	Terapia ocupacional	D. Olivia Pereira - Coordenadora das oficinas Pedagógicas da Sociedade Pestalozzi do Brasil e Professora de Pedagogia nas Faculdades Católicas do Rio e de São Paulo.
8º	9		Dra. Noemy da Silveira Rudolfer. Psicóloga, paulista, aluna e colega de Lourenço Filho. Realizou curso de formação no <i>Teacher College</i> da Columbia University. <sup>214</sup>
9º	8	A linguagem na idade pré-escolar; Ficha de desenvolvimento mental.	Heloisa Marinho, psicóloga, uma das pioneiras da psicologia no Brasil. <sup>215</sup>
9º	8	Atividades Artísticas	D. Arlinda Corrêa Lima– Orientação nas numerosas técnicas de expressão gráfica e pictórica – finger-painting, lápis cera, varsol, gravura, nanquim, aquarela, guache, tinta xadrez, mosaico de papel, modelagem, etc. (MARTINS, 1962, p. 1),
10º	7	Formação de hábitos	Gloria Ikuta – (ANEXO 011 Relatório Grupo 5 03)
10º	7	Noções de Neurologia; Anamnese.	Dr. Hélio Alkimim. Mineiro cursou a Faculdade de Medicina da Universidade de Minas Gerais, atualmente Universidade Federal de Minas Gerais. <sup>216</sup>

**Fonte:** ANEXO 19 (2º CEDEM), ANEXO 11 (Do Regime de vida, de estudos, duração e horário de curso); ANEXO 06 (apresentação de trabalho de alunos) e as cadernetas.

<sup>214</sup> Dra. Noemy da Silveira Rudolfer: Chefiou o Serviço de Psicologia Aplicada da diretoria Geral do Ensino de São Paulo, assumindo em 1932 a Cátedra de Psicologia Educacional e o Laboratório de Psicologia Educacional pertencentes à Escola Normal Caetano Campos. Em 1936 defendeu sua tese de cátedra *A evolução da Psicologia educacional através de um histórico da Psicologia moderna*. (CAMPOS, 2001, pp. 337-338)

<sup>215</sup> Heloisa Marinho era ainda “assistente na seção de psicologia Educacional da Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro... dedicou se à pesquisa do desenvolvimento da linguagem” (CAMPOS, R, 2001, pp. 222-223)

<sup>216</sup> Hélio Alkimim fez residência em Neurologia e Psiquiatria na Northwestern University em Chicago. Em 1959 foi colocado a disposição da Sociedade Pestalozzi. “Passou a compor a equipe que, coordenada por Helena Antipoff no município de Ibitaré, empenhava-se na assistência às necessidades educacionais, médicas, psicológicas e sociais da criança excepcional” (CAMPOS, 2001, pp. 35-37) – modelo usado pela Sociedade Pestalozzi (ANEXO 42 - relatório grupo 5 03)

**Quadro 10 – Relação entre as Disciplinas, professores e carga horária do 2º CEDEM em 1962, Ibirité Minas Gerais (continuação).**

**Disciplinas, professores e carga horária**

<b>Nº de aulas</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Professor</b>
11º 5	Distúrbios emocionais da criança (ANEXO 012)	Dra. Betti Katzenstein. <sup>217</sup>
12º 4	Didática Especial; Pedagogia Emendativa.	Leopoldina Netto Formada pelo Instituto de Educação de Minas Gerais, com grande experiência de trabalho com excepcionais no Instituto Pestalozzi em Belo Horizonte e na coordenação das classes especiais da Sociedade Pestalozzi do Brasil. (MARTINS, 1962, p. 1).
13º 2	Ana Lucia	
14º 1	Noções de enfermagem	Juraci de Souza Marques
14º 1	Estudo de casos	Dra. Aspásia Pires de Oliveira
14º 1	Estudo de casos	D. Silvia Machado
14º 1	Anamnese	Dr. Clovis Ferreira Alvim
14º 1	Oligofrenia	Dr. Fernando Magalhães
14º 1	Prof. de Ciências Naturais no ISER (MARTINS, 1964, p. 3)	Vicente de Oliveira Torres
* <sup>218</sup>	O papel da assistência social	D. Lucila Alvim de Menezes. (ANEXO 42, relatório grupo 5 07).
*	Filosofia da Educação Emendativa.	D. Modesta (M.J.G.F, 2º CEDEM, 1962) <sup>219</sup>

**Fonte:** ANEXO 19 (2º CEDEM), ANEXO 11 (Do Regime de vida, de estudos, duração e horário de curso); ANEXO 06 (apresentação de trabalho de alunos) e as cadernetas.

**5.1.4. Quarta fonte primária: Relatório de Atividades de alunos<sup>220</sup>.**

Temos uma lista datilografada com a formação dos 8 grupos: grupo 1 com 8 alunos; grupo 2 com 8; grupo 3 com 11; grupo 4 com 9; grupo 5 com 10; grupo 6 com 8; grupo 7 com 8 e grupo 8 com 11 com um total então de 73 alunos. O grupo que apresentaremos abaixo é o Grupo 5. Esta lista, além da composição dos grupos, apresenta o representante e o secretário: 1º Membro: M. D. A (representante); 2º Membro:– L. C. P. (secretária); 3º Membro T. T; 4º Membro C. A. S; 5º Membro M. L. B. A; 6º Membro A. D. M. S; 7º Membro M. M; 8º Membro I. C. C; 9º Membro M. L. C; 10º Membro E. G. S; 11º Membro M. M. M (consta da lista manuscrita e não lista oficial).

<sup>217</sup> <http://www.crsp.org.br/memoria/betti/default.aspx>

<sup>218</sup> \* Não consta do horário.

<sup>219</sup> ANEXO 13: F.M.J.G.. Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>220</sup> ANEXO 42: SOUZA, C. A. (Secretaria). Relatório De Trabalho do Grupo 5 do 2º CEDEM. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG: 1962. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

Neste relatório, o grupo apresenta todas as atividades realizadas durante o curso. A primeira reunião foi realizada no dia 10 de janeiro. O documento em questão é manuscrito, no formato de relatório: “Às 13 horas do dia 10 de janeiro, realizou-se a primeira reunião do grupo 5, afim de que seus participantes tomassem conhecimento do Regulamento Interno do Curso Intensivo de Férias Pró-Ensino Emendativo”(SOUZA, C. A, 1962). Organizei as atividades em um quadro para facilitar a visualização das atividades do grupo.

**Quadro 11 - Relatório de atividades do Grupo 5 – 2º CEDEM em 1962, Ibirité Minas Gerais (continua)**

<b>Relatório de atividades do Grupo 5 – 2º CEDEM (continua)</b>		
10/01/62	3 hs	Regulamento interno do curso de férias Pró Ensino Emendativo O grupo deveria apresentar do trabalho de ficha de leitura. Livro de Samuel Kirk – Crianças Excepcionais e sua Educação Familiar. Cada membro responsável por um capítulo Problema dos pais Brinquedos Grau de retardamento mental Independência A criança em casa Cuidados pessoais Aceitação social Controle de Conduta
		Todo o grupo M. M. A. D. M. S T. T. L. C. M. L. B. A C. A. S E. G. A M. D. A
11/01/62		Primeira visita a Granjinha – ainda não tinham assinado o contrato Cada componente escolheu o seu canteiro
12/01/62		Conhecimento do relatório anual das atividades do Clube Agrícola Fausto Teixeira ISER Fazenda do Rosário 1959 Divisão de trabalho: supervisão do trabalho das granjinhas, ilustração dos relatórios,
13/01/62	8 hs	Assinatura do contrato – conferencia e medida do terreno, colhimento dos exemplares de plantas e animais encontrados, “iniciamos o maravilhoso trabalhos das granjinhas retirando as folhas secas” (p. 3).
15/01/62		Turma A alternância na granjinha
16/01/62		Turma B “deu realmente inicio ao trabalho, limpando os canteiros e apanhando as verduras que foram depois vendidas na cozinha” (p. 3).
19/01/62		Comentário das fichas de Samuel Kirk. Apreciação do livro “Como conhecer e Educar nossos filhos” de Rose Vicent e R. Mucchelli.
23/01/62		3 R do Retardados – National Association for Retarded Children, traduzido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
25/01/62		Modelo de anamnese usado na Sociedade Pestalozzi (Consultório Médico Pedagógico) Dr. Hélio Alkimim (pp. 3-4). Aula de Helena Antipoff – Observação e percepção Visual Estudo do girassol

**SOUZA, C. A.** (Secretaria). Relatório De Trabalho do Grupo 5 do 2º CEDEM. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG: 1962. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais



## Quadro 11 - Relatório de atividades do Grupo 5 – 2º CEDEM em 1962, Ibirité Minas Gerais (continuação)

### Relatório de atividades do Grupo 5 – 2º CEDEM

26/01/62	A secretária do grupo visitou ao PABAAE – fez relatório Mês de janeiro – duas exposições. Participação do grupo com: herbário, diário das granjinhas, estudo dos insetos, tecelagem e trabalho de agulha e sisal, dobraduras, estudo do milho e do girassol, exercícios foniatrícos, monografia das plantas, trabalho de bambu, bonecos de milho e saco de papel.
01/02/62	Exposição: máscaras, fantoches, vassourinhas de milho, exercícios analíticos sintéticos, material para exame de acuidade visual e auditiva, observação de crianças em diferentes atividades etc.
02/02/62	Visita com Helena Antipoff a Fundação Benjamim Guimarães – destinada a recuperação de crianças e adultos portadores de defeitos ortopédicos – projetado e construído pela Campanha Nacional contra a tuberculose em 20-VI-1950; depois foram a jardim zoológico, patrimônio histórico e artístico nacional.
03/02/62	Visita a Ouro Preto – representantes de cada grupo, com Helena Antipoff.
08/02/62	Aula de Dra. Noemi Silveira Rudolfer Aulas frequentadas pelo grupo: <u>Projeto das granjinhas</u> – Helena Antipoff; <u>Formação de hábitos</u> – D. Glória Ikuta; <u>Técnicas de observação</u> – Dr. Jorge Moraes; <u>Noções de neurologia</u> – DR. Helio Alkimim; <u>Música e bandinha rítmica</u> – D. Nilza Tartuci; <u>Dobraduras e recortes</u> – D Renata Silveira; <u>Foniatría</u> – D. Lucia Bentes; <u>Oligofrenia</u> – Dr. Fernando Magalhães; <u>Terapia Ocupacional</u> – D. Olivia Pereira; <u>Metodologia das Classes Especiais</u> – D. Leopoldina Netto; <u>Teatro</u> - D. Virginia Netto; <u>Noções de enfermagem</u> – D. Juracy de Souza Marques; <u>Trabalhos manuais</u> – Ana Maria; <u>Atividades artísticas</u> – D. Arlinda Correia Lima; <u>Material didáticos confeccionado com Bambu</u> – D. Ivone Brandão; <u>Distúrbios emocionais da criança</u> – Dra. Betti Katzenstein; <u>O papel da assistente social</u> – D. Lucila Alvim de Menezes; <u>A anamnese</u> – Dr. Clóvis de Faria Alvim; <u>Estudos de casos</u> – Dra. Aspásia Pires de Oliveira; D. Silvia Machado

---

Fonte: SOUZA, C. A. (Secretaria). Relatório De Trabalho do Grupo 5 do 2º CEDEM. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG: 1962. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais

### 5.1.5. Quinta fonte primária: apresentação de trabalho<sup>221</sup>

**Autoras:** M. D. S; L. C. P.

1º Ficha de leitura:

- a) 1ª semana – D. Helena Antipoff – Capítulo II – Grau de retardamento mental do livro: “Crianças Excepcionais e sua Educação Familiar”.  
Autores: Samuel A. Kirk; Merle B. Karnes; Winifred D. Kirk.

2º Traduções (Trabalho em grupo) “La Psychiatrie de l’ enfant” – Vol. II – Fascicule 2 – 8 capítulos.

3º Observações individuais. Prof. Jorge Moraes – 1 observação;

---

<sup>221</sup>ANEXO 06: Apresentação de trabalho de alunos. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

- 4º Observações de D. Olivia – Escala de Trabalho. Fazenda do Rosário – 1 observação. Classe de D. Leopoldina. 1 observação.
- 5º Diário de granjinhas – individual; em grupo.
- 6º Trabalho de D. Lúcia Bentes
  - Exercícios analíticos – sintéticos;
  - Exercícios especiais para disléxicos
  - Letras em lixa;
- 7º – Lotus de educação sensorial - D. Helena Antipoff
- 8º Cartões para Acuidade Visual – D. Helena Antipoff

**5.1.6. Sexta fonte: Regulamento Interno dos Cursos do ISER e Recomendações – 1960<sup>222</sup>**

Documento datilografado em quatro páginas. Faremos uma apresentação mais detalhada dos itens mais importantes.

**I. Da entrada e do registro de alunos:**

Composto de 7 itens relacionados a chegada dos alunos ao ISER:

- a) Dois tipos de alunos – [...] “aqueles convocados pela Secretaria de Educação deveriam apresentar documento de convocação... todos deverão chegar na véspera do dia marcado para o início do Curso” (MELO, 1960) (p. 1).
- b) Indicações em relação ao transporte coletivo: horários e locais.
- c) [...] Além dos objetos de uso pessoal, os alunos deveriam levar mapa e documentação a respeito do seu município (para a monografia), “bem como alguma matéria prima regional tais como: fibras vegetais, sementes de plantas da região, alguns trabalhos artesanais típicos” (MELO, 1960).
- d) Ficha de inscrição e fotos.
- e) Objetos de valores.
- f) Passadio gratuito para os alunos Convocados pela Secretaria da Educação.
- g) A matrícula no curso far-se-á após o período inicial destinado ao estágio probatório.

N.B: Relacionado a saúde e resistência física bem como a saúde dos dentes.

**II. Dos dormitórios**

- a) Internato
- b) Em cada dormitório “haverá, em rodizio semanal, sua responsável, que cuidará de ordem, asseio e da obediência, as regras do internato a fim de que seja garantido o máximo de conforto físico e moral, e seja respeitada a dignidade de educador (MELO, 1960)”.

**III. Dos banhos**

---

<sup>222</sup> ANEXO 25: MELO, F. M. Regulamento Interno dos Cursos do ISER, 1960: Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

Horários pré-estabelecidos para uso de chuveiros.

#### IV. Dos Estudos

- a) Os estudos e atividades obedecerão aos programas e horário pré-estabelecidos, estes expostos no saguão do ISER.
- b) Chama no início de cada aula. Na secretaria os professores registrarão no “livro de Pontos” as aulas e atividades realizadas naquele dia.
- c) Em rodizio semanal um aluno encarregado da ordem do asseio da sala.
- d) Os alunos respeitarão rigorosamente o início das aulas, entrando na sala no horário marcado.
- e) Para a obtenção do Certificado do Curso é exigido frequência de 90% sobre o horário integral.
- f) Controle de rendimento escolar e da eficiência individual dos alunos: “além de exercícios e trabalhos exigidos pelos professores, haverá duas provas obrigatórias a saber: 1) no fim do estágio; 2) no término do Curso” (MELO, 1960).

O aluno deverá alcançar a nota média de 60 nas duas provas.

#### V. Do Estudo Individual e em Grupo

- a) Manter cadernos de anotações das aulas e de atividades.
- b) O aluno eleito pelos colegas como líder do grupo era responsável por reunir o grupo, recolher trabalhos e envia-los aos professores ou a Secretaria nos prazos previstos.
- c) Os representantes dos grupos eram responsáveis por zelar pela ordem do local e apagar a luz a noite.

#### VI. Das atividades práticas

- a) “Em cada setor de atividades haverá distribuição de alunos segundo listas nominais e respectivas datas de serviço ou de apresentação de trabalho, afixadas no quadro de aviso”. Manter o quadro atualizado (MELO, 1960).
- b) “Funcionarão em grupos ou subgrupos de alunos as seguintes atividades: agrícolas; artesanais e artísticas; de economia doméstica; enfermagem; didáticas; pesquisas e outras” (MELO, 1960).
- c) “O registro do *diário* será feito em rodizio de acordo com a ordem de chegada dos alunos” (MELO, 1960)
- d) Pasta individual arquivada nos arquivos do ISER.
- e) “Os alunos apresentarão em data, previamente, estabelecida a *Monografia do município*. Esta, acompanhada de mapas e ilustrações refletirá a história, a geografia, administração pública, vida econômica, espiritual, cultural, principalmente ensino urbano e rural colhidos diretamente pelos autores da monografia. A documentação deverá conter a indicação da fonte informadora” (MELO, 1960).  
“As *monografias dos Municípios* organizadas, cuidadosamente, pelos alunos dos cursos da Fazenda do Rosário estão arquivadas e constituem um patrimônio cultural do ISER, cujo valor está na dependência do trabalho individual de cada autor” (MELO, 1960).
- f) “Constitui uma praxe a entrega, no final do Curso e da estada no ISER, da Caderneta Individual. Esta tem por finalidade permitir a cada aluna-professora exprimir sua opinião sobre diversos aspectos do Curso (previstos no índice da caderneta) e sugerir medidas para que as falhas encontradas possam ser sanadas nos cursos posteriores e serem introduzidas melhoramentos” (MELO, 1960).

#### VII. Do uso da biblioteca

Normas a respeito do uso da biblioteca.

**VIII. Da guarda de objetos escolares**

Escaninhos e guarda de materiais escolares.

**IX. Do material didático**

A Secretaria só poderá fornecer material didático e materiais de confecção que forem destinados ao uso do curso.

“N.B. Para facilitar a aquisição do material escolar e demais objetos de uso pessoal, a Cooperativa do ISER poderá fornecê-los aos associados, sob pedido prévio dos interessados” (MELO, 1960).

**X. Da vida social: visitas ao corpo docente, discente e auxiliar**

Visitas particulares – os primeiros e terceiros domingos, à tarde. “Serão recebidos na sala de estar e nunca levadas aos dormitórios coletivos” (MELO, 1960).

**XI. Das saídas do corpo discente**

Toda saída do recinto do ISER deve ser comunicada à Secretaria [...]. Não é permitido pernoitar fora do Internato do ISER.

**XII. Da recreação**

“Considerando a recreação indispensável à educação e à higiene mental, o corpo discente, docente e a diretoria procurarão divertimentos culturais, atividades esportivas, jogos dramáticos e de salão, música, sessões de cinema, etc. De tempo em tempo, poderão ser organizadas recepções visando, assim, contatos sociais e vida menos monótona do internato. Dependerá do próprio corpo discente e docente dar à recreação necessário desenvolvimento e encontrar formas adequadas destes aspectos importantes da vida em sociedade, sempre evitando vulgaridade, monotonia, impropriedade. Poderão ser lembrados: convites a artistas para sessões de canto e música; bons filmes e discos; jogos de vôlei, peteca e ping-pong. O teatrinho de bonecos, de sombra, de máscaras e jogos dramáticos serão outros passatempos agradáveis, como instrutivos para o educador que os praticando no Curso saberá usá-los melhor na sua escola. Organizar-se-ão para melhor êxito comissões de festas” (MELO, 1960).

**XIII. Das festas populares**

a) “JUNINA E DA COLHEITA: Em junho haverá as tradicionais festas nas quais os estabelecimentos da Fazenda do Rosário, unindo esforços realizam movimentos de cunho ruralista, com exposição anual de produtos agrícolas, trabalhos artesanais em matéria prima regional; teatro ao ar livre; bailes e divertimentos juninos, leilões; barracas com vendas de quitutes, garapa, etc. Cada aluno, professor e auxiliar está convidado a colaborar nessas festas com alguma coisa que se pratica em sua terra, enriquecendo assim o patrimônio recreacional da Fazenda do Rosário” (MELO, 1960).

b) “FESTA DA PRIMAVERA: Em setembro, no dia da árvore e do florestamento, oferece-se outra oportunidade para a recreação no meio rural com boa repercussão na comunidade” (MELO, 1960).

**XIV. Dos serviços e festas religiosas**

O serviço religioso, catecismo, coroação, etc.

**XV. Do conselho de estudantes e comissões**

Conselho de Estudantes dos Cursos para desenvolvimento da vida social e eficiência dos cursos.

**XVI. Do horário dos cursos do ISER**

O horário aqui apresentado é basicamente o mesmo daquele já apresentado no documento intitulado “Do regime de vida, de estudos, duração e horários do Curso”.

Temos acompanhando o horário geral a seguinte informação “O horário será anunciado pela Secretaria dos cursos através da campanha. As aulas serão de 50 minutos, intercaladas com um horário livre de 10 minutos, durante o qual os professores farão o obsequio de não reter os alunos nas salas” (MELO, 1960).

### **5.1.7. Sétima fonte: Material Didático utilizado nos Cursos de Educação Emendativa do ISER**

#### **5.1.7.1 - A educação do excepcional em Volta Redonda <sup>223</sup>**

De acordo com Helena Antipoff (1966), Dona Cora de Faria Duarte e D. Iolanda Barbosa, ex alunas da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico foram as professoras pioneiras na Fazenda do Rosário. Quanto ao documento, trata-se de um documento utilizado como material didático, não publicado, datilografado e sem data (s/d). Como não pode participar de um dos eventos da Sociedade Pestalozzi, a profa. Cora Duarte enviou o presente documento como forma de sua contribuição. Intitulado *A Educação do Excepcional em Volta Redonda*, no Rio de Janeiro, autora apresenta o conceito de excepcional, o mesmo utilizado por Helena Antipoff explicando em seguida que esta palestra trata da “criança com desvio para menos” (DUARTE, C. s/d.).

Relata os primórdios do Instituto Pestalozzi, da participação do governo de Minas com as professoras especializadas e da orientação da Professora Helena Antipoff oferecia: “essas professoras recebiam, diretamente, da mestra ilustre a formação e orientação necessárias ao manejo do novo material humano, até então desconhecidos” (DUARTE, C. s/d.).

Cora Duarte, uma das participantes deste movimento inicial, nos conta que o movimento desencadeado por Helena Antipoff e suas professoras, fizeram com que muitos pais buscassem cuidados para seus filhos excepcionais, levando-os para outros estados. Lá recebiam a seguinte orientação: “em Belo Horizonte há uma escola nos moldes daquela de que seu filho precisa” (DUARTE, C. s/d.).

Cora Duarte destaca o papel de um dos ilustres membros da Diretoria da Siderúrgica na constituição da APAE e do *Lar Pestalozzi* em volta Redonda “que soube

---

<sup>223</sup> ANEXO 12: DUARTE, C. A Educação do Excepcional e volta Redonda. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

compreender e atender as angústias e os apelos de algumas famílias, que almejavam ter aqui escola especializada para seus filhos” Duarte (s/ d). Nos apresenta, assim, a APAE:

A APAE é uma associação que se propõe os mesmos objetivos das Sociedades Pestalozzi: interessar-se pelos excepcionais. Assim terá que obter estatísticas, ou pelo menos, estimar os casos de excepcionais existentes na localidade, organizar cursos de orientação-psico-pedagógicos, consultório médico-pedagógico para atender a criança e orientar a família; cursos de orientação destinados aos professores; fundação de oficinas para terapia ocupacional, publicações, para a divulgação da Obra; trabalhar para esclarecer a sociedade – o problema de excepcionais; fundar bibliotecas com literatura especializada, fundar escolas, etc. Muitos destes itens têm sido seguidos pela APAE de Volta Redonda, que tem promovido cursos, palestras, “mesas redondas”, e irradiações na Emissora local, e responsável pela escola, que é o Lar Pestalozzi. (DUARTE, s/d).

Interessante neste trabalho – e que, certamente, interessaria às alunas e professores – é o que diz respeito aos trabalhos realizado com os alunos. Cora Duarte (1960) defende que a escola tem a finalidade de recuperar as crianças para que, assim, pudessem permanecer “agregadas à sociedade [...] em uma escola comum, ficariam para sempre esquecidas, postas à margem, pois a escola comum visa a educação e instrução daqueles que podem ir, paralelamente, em grupos maiores, em classes, com um só tipo de ensino” (DUARTE, s/d).

Ainda no íterim do texto de Duarte (s/ d) a respeito da APAE, destacamos alguns aspectos: “a criança age e a professora assiste e auxilia, se a dificuldade é maior”, ou seja, a criança é a protagonista e a professora é quem observa.

As técnicas utilizadas são: exercícios audiovisuais, táteis e motores, bem variados e atraentes, tentamos experiências de leitura e escrita, números e cálculos, para aqueles que o suporta, enquanto outros vão adquirindo contato com a realidade, aprendendo a olhar, observar, a saber seu próprio nome, de seus pais, dos colegas da rua em que mora (DUARTE, s/d).

Destaca-se, ainda, a importância de as pessoas com deficiência aprenderem e participarem do dia a dia da casa. O trabalho manual também é considerado indispensável para as crianças excepcionais de Volta Redonda, como se observa no relato: “enquanto esperamos por uma oficina de terapia ocupacional, as meninas exercitam-se em trabalhos de agulha e gostamos de dizer que para a festa de encerramento letivo, no ano passado, as meninas vestiram botinhas, saias bordadas em vagonite<sup>224</sup> por elas mesmas”(DUARTE, s/d).

---

<sup>224</sup> VAGONITE é uma técnica de bordado, utilizada ainda hoje, executado sobre um tipo de tecido que possui fios que se sobrepõem mais frouxos sobre uma base lisa, permitindo que a

Meninas e meninos recebiam atividades diferentes: as meninas, além do bordado, tinham aulas de “desenhos originais, combinação de cores, etc” (DUARTE, s/d). Para os meninos, “tarefas de lixar madeira, pintar vasos e latas de plantas, familiarizando com o serrote, o martelo e o prego, em pequenos trabalhos de conserto, em que participavam auxiliando a professora” (DUARTE, C. s/d.).

Outra questão interessante que nos lembra da Fazenda do Rosário:

[...] aprenderam a apreciar o jardim, porque ajudam a plantar, acompanham o desenvolvimento da plantinha, regam ... já saborearam as bananas, plantada e colhidas em nosso quintal, o refresco de maracujá ... enfeitam as jarras com as espigas de trigo que eles semearam e colheram (DUARTE, s/d).

Cora Duarte relata que a pintura, além de exercitar a destreza manual, desperta o interesse da criança, estimulando a criatividade e resultado em trabalhos importantes. A composição de pintura a dedo, desenho e manchas feitas com brocha resultaram em “um desenho tão interessante, que o Sr. Zaki *da casa Mineira, de Barra Longa*, levou o modelo para uma fábrica de São Paulo, aproveitaram a estamperia, e que deu um lindo tecido em cetim de algodão”. O pagamento resultante deste trabalho seria depositado em uma caderneta de poupança em nome dos autores. Temos ainda as excursões duas vezes na semana, sessões de cinema, comemorações.

De acordo ainda com Cora Duarte a APAE de Volta Redonda contava com a colaboração de Yolanda Barbosa, professora de Belo Horizonte, especializada e perfeitamente integrada à obra Pestalozziana (DUARTE, 1960).

#### **5.1.7.2. Educação Emendativa: sua fundamentação**

Encontramos dois documentos à respeito da Fundamentação da Educação Emendativa. O primeiro datilografado, produzido no ISER, em fevereiro de 1961 com anotações

---

linha do bordado seja introduzida por cima e por baixo desses fios, produzindo efeitos especiais no desenho. Maiores informações a respeito dessa técnica de bordado podem ser acessadas através do seguinte endereço eletrônico:

[https://www.google.com.br/search?ei=hG1XWvixH8j6wgTWjZr4Ag&q=o+que+%C3%A9+vagonite&oq=o+que+%C3%A9+vagonite&gs\\_l=psy-ab.3..0j0i22i30k115.6663.17699.0.18563.24.15.1.0.0.0.243.1567.1j10j1.12.0...0...1c.1.64.psy-ab..12.6.751...0i13k1j0i7i5i30k1j0i8i7i30k1j0i13i30k1j0i8i30k1j33i22i29i30k1.0.Hn4qwKs9Nws](https://www.google.com.br/search?ei=hG1XWvixH8j6wgTWjZr4Ag&q=o+que+%C3%A9+vagonite&oq=o+que+%C3%A9+vagonite&gs_l=psy-ab.3..0j0i22i30k115.6663.17699.0.18563.24.15.1.0.0.0.243.1567.1j10j1.12.0...0...1c.1.64.psy-ab..12.6.751...0i13k1j0i7i5i30k1j0i8i7i30k1j0i13i30k1j0i8i30k1j33i22i29i30k1.0.Hn4qwKs9Nws)

manuscritas de Helena Antipoff, indica que esta primeira versão da legislação a respeito do Ensino Emendativo foi produzido no Encontro Pró-infância Excepcional<sup>225</sup>.

O segundo documento<sup>226</sup>—também um manuscrito, foi posteriormente publicado no Boletim Pestalozzi de Minas Gerais (nº 7, p. 33-46) como disciplina optativa para o Programa do Ensino Normal Estado de Minas Gerais, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, em maio de 1964. Ambos os documentos trazem a opinião do grupo que o construiu, a respeito da formação do Professor Especializado:

Somos de opinião que a formação do magistério primário para a área de Educação Emendativa, deveria ser feita em Cursos de Pós-Graduação. No Curso Normal Colegial a normalista receberá a formação geral que deve ser dada a toda professora (s/a, BOLETIM PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1965, p. 34 ).

A justificativa do Governo Estadual para a inclusão desta disciplina seria “preencher uma lacuna no âmbito de suas responsabilidades, ao levantar o problema da assistência ao excepcional como digno de ser oficialmente estudado, tratado e orientado” (MINAS GERAIS, 1965, p. 34). É interessante observar que esta proposta não se refere à educação do excepcional, mas que ele deveria *ser tratado, orientado e estudado*, ou seja, nos parece um viés clínico, provavelmente, devido às abordagens correntes na época da clínica-escola. A inclusão da disciplina respondia, então, ao cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no quesito Educação de Excepcional:

Art. 88 - A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, e relativa à educação dos excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Este programa de Educação Emendativa objetivava:

- 1) Descobrir dentre as professorandas aquelas que são realmente dotadas de qualidades indispensáveis à educação da criança excepcional.
- 2) Levar a professoranda a sentir:
  - a) A necessidade de especialização;
  - b) A missão do professor especializado, completar ou suprir a ação da família e do médico;

---

<sup>225</sup> ANEXO 18: ISER. Do Ensino Emendativo. Encontro Pro-Infância Excepcional. Fazenda de Rosário, fevereiro/61. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>226</sup> ANEXO 03: ANTIPOFF, Helena. MARTINS, Yolanda. PORTILHO, Maria das Dores. Educação Emendativa sua fundamentação. Documento datilografado. (s/ d) (Caixa: H1-1ª; pasta 3, documento 1) – Sala Helena Antipoff; Biblioteca Central UFMG Belo Horizonte/MG.



- c) Aproveitamento racional das aptidões inatas, ainda que rudimentares do excepcional, transformando-o num ser útil a sociedade.
- 3) Despertar e cultivar, pela criança excepcional, o sentimento de simpatia, compreensão, devotamento, paciência e tato.
- 4) Proporcionar meios para compreensão do problema do excepcional, a fim de contribuir para o seu ajustamento social e emocional.
- 5) Promover o aprimoramento cultural da professoranda:
  - a) Em conhecimentos básicos, científicos, indispensáveis à educação do excepcional;
  - b) Em atividades artísticas elementares, essenciais à realização dos programas de ensino emendativo.
- 6) Levar a professoranda a considerar a assistência ao excepcional sob dois aspectos: os deveres de quem assiste, os direitos de quem é assistido.
- 7) Levar a professora a compreender o sentido filosófico, social e religioso da assistência aos excepcionais; tratá-los como seres humanos, como integrantes de uma comunidade, como membros de uma sociedade cristã (s/a BOLETIM PESTALOZZI, 1965, p. 35).

A proposta de Didática Especial deveria considerar os conhecimentos produzidos a respeito da criança por outras áreas de conhecimento: Biologia, Medicina, Sociologia, Psicologia, “enfim a todas as ciências que estudam a criança em suas características individuais na sua adaptação ao meio físico e social” (s/a BOLETIM PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1965, p. 34). No detalhamento dos conteúdos que deveriam oferecer às futuras professoras, podemos identificar a influência da Escola Ativa nesta obra de Helena Antipoff, que já na década de 1930 defendia que:

Para estar em condições de educar crianças normais ou classes especiais, os mestres, inspirando-se nos princípios da escola ativa, aí encontrarão as diretrizes necessárias para a organização geral do seu trabalho. Quanto mais compreenderem que é a criança, o que são as suas necessidades e de que maneira se desenvolver a atividade movida por molas internas, tanto mais terão o ensejo de triunfar com os seus alunos (ANTIPOFF, 1992, p. 62-63).

Assim, a Didática Especial deveria se apoiar:

- Nas necessidades e interesses infantis;
- Na atividade própria do aluno: cumpre que a criança aja corporalmente e intelectualmente;
- Na importância da educação sensorial e do ensino intuitivo. As crianças das classes especiais por vezes não sabem olhar, nem escutar, ou então, se olham não veem, se escutam não ouvem convenientemente. “Por uma ginástica especial dos órgãos sensoriais”, as crianças serão exercitadas em utilizar essas portas de entrada da inteligência, em inteirar-se das sensações que elas transmitem;
- Na concentração dos diversos ramos de ensino em torno de alguns assuntos concretos e no alcance do interesse das crianças;
- Na individualização do ensino, procurando satisfazer as necessidades de cada criança; no caráter prático, utilitário. Quanto mais deficiente é a criança, mais necessidade tem de ver o resultado imediato de seus esforços;
- No objetivo social, de descobrir em cada criança as aptidões e recursos latentes, que bem explorados e desenvolvidos, possam conduzi-los a uma

posição adequada na sociedade. (s/a BOLETIM PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1965, p. 34)

A importância da educação sensorial e do ensino intuitivo é a questão discutida por Antipoff na década de 1950, ao tratar da observação, estabelecendo uma relação entre os exercícios de observação de educadores clássicos da educação de excepcional - Seguin, Montessori, Bourneville, Decroly - e a educação dos sentidos e da atenção propostos por Alice Descoedres de que não existe apenas um tipo de atenção, “mas atenções, visual, auditiva, motora; que a atenção varia também conforme o objeto a que se aplica” (DESCOEUDRES, 1968, p. 62).

Além da disciplina de Didática Especial, temos ainda as propostas das seguintes disciplinas: Psicologia, Trabalhos manuais, Teatro, Artes plásticas, Educação musical. O conteúdo da primeira disciplina seria *Psicologia da adolescência e das diferenças individuais*. A proposta sugere que, além da base científica geral, os aspectos práticos deveriam estar diretamente “ligados aos interesses dos próprios alunos e de sua idade, a caminho para a maturidade física, intelectual, social, emocional e espiritual” (s/a BOLETIM PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1965, p. 35). O ensino da psicologia teria uma dupla função para o professor, conhecer a si mesmo, bem como o seu aluno excepcional:

[...] em primeiro lugar, ajudará a melhor compreender seus alunos excepcionais com uma visão mais objetiva sobre o grau de seu retardo mental, de maior ou menor amplitude de suas aptidões especiais da qualidade de seus distúrbios sensório-motores bem como na determinação do caráter, dos dominantes da conduta, dos desvios do comportamento social, etc. [...] conhecendo melhor a si mesmo, o futuro educador ajuizará melhor sobre as suas possibilidades de lidar com a criança excepcional (BOLETIM PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1965 p. 36).

Teria ainda a função de despertar interesses nas futuras normalistas, que poderiam se interessar pela área da Educação Emendativa. Chama a atenção um breve comentário dos autores do texto em relação ao fato de que é, somente, no Brasil que o interesse para conhecer a si mesmo, é exclusivamente feminino (BOLETIM PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1965, p. 36).

Os colégios ou os Institutos de Educação que a adotarem em seu currículo, nas segundas e terceiras séries, deveriam, a nosso ver, reservar na primeira série duas horas semanais para uma complementação ao Programa de Psicologia, uma hora de desenho, uma hora aos Trabalhos Manuais e uma hora de 5 horas semanais. São disciplinas e atividades práticas, indispensáveis a quem se dedicar à Educação e ao Ensino de alunos, ditos excepcionais (s/a BOLETIM PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1965, p. 35).

Este programa seria desenvolvido em três anos com 90 aulas por ano:

1º Semestre – 16 aulas de 1 hora (total 16); 6 aulas de 2 horas (total 24 horas) (sic); provas e avaliações 8 horas; Total no 1º semestre 42 horas.

2º Semestre - 16 aulas de 1 hora (total 16); 12 aulas de 2 horas (total de 24 horas); provas e avaliações 8 horas; Total no 2º semestre 48 horas s/a BOLETIM PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1965, p. 37).

As aulas teóricas teriam a duração de uma hora, sendo aquelas com duração de 2 horas reservadas:

[...] as vistas às instituições, confecção de material didático, aplicação de questionários e provas vocacionais, observação de crianças, registro do seu comportamento, discussão do que foi observado, estudo de casos, projeção e comentários de filmes, palestras e debates (s/a BOLETIM PESTALOZZI DE MINA GERAIS, 1965, p. 38).

As atividades educativas propostas para a 1ª série foram divididas em seis unidades, com um total de 90 horas de trabalho:

1ª Unidade – *Trabalhos Manuais* – dobraduras, recortes, colagens, perfurações em papel, na cartolina e em outros materiais; mosaicos de papel; pirogravura; cartonagem e encadernação.

2ª Unidade – *Desenho, pintura e modelagem* – Atitude do professor ante o desenho e a pintura das crianças: liberdade de expressão, seu valor psicológico. Algumas técnicas modernas de desenho e pintura; modelagem em barro, gesso e em massas preparadas pelos alunos.

3ª Unidade – *Música*, Brinquedos cantados, danças.

Canto: canções cívicas, religiosas, folclóricas; bandinhas rítmicas.

Material simples, construído pelas professorandas; familiarização com instrumentos de cordas, sopro, percussão; rodas infantis; danças folclóricas.

4ª Unidade – *Teatro* – o teatro como forma de expressão – seu valor psicológico e educativo; teatro de fantoches, teatro de sombras, teatro de máscaras; mímica: dramatizações, improvisações, recursos de sonoplastia, produção e encenação de pequenas peças de teatro.

5ª Unidade – *Educação física*: conceito, objetivo, método; ginástica natural; ginástica desportiva generalizada.

*Crianças*: jogos que desenvolvem a força dos braços, pernas, caixa torácica; jogos motores e sensoriais; coordenação neuromuscular; flexibilidade articular.

*ADOLESCENTES* – Iniciação desportiva – desporto: desenvolvimento físico, socialização, interpretação e aplicação de regras. Seu valor educativo.

6ª Unidade – *Psicologia da Adolescência* – Estudo prático, objetivo, em que os estudantes, adolescentes: hétero e auto-observação.

A introspecção: seu auxílio na melhor compreensão e interpretação da conduta: pesquisa em grupo: sentimento religioso; transformação de conduta; julgamento moral; relação com os pais; relações com os irmãos; camaradagens, ciúmes; formação de grupos; interesses, níveis de aspirações; hierarquia de valores; filosofia de vida.

O ADOLESCENTE NO TEMPO – o adolescente e as gerações passadas; o adolescente e a sua época; o adolescente e o futuro.

O ADOLESCENTE E AS INSTITUIÇÕES SOCIAIS – a família, a escola, o estado.

FORMAÇÃO DEMOCRÁTICA – ajustamento social; adolescência – decisão do futuro (vocação); realização pessoal; provas vocacionais (s/a BOLETIM PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1965, p. 38).

As unidades de estudos propostas para a 2ª série e 3ª série tratam do excepcional, propriamente dito, seus educadores e sua educação. Os autores apresentaram a proposta em duas colunas: na primeira, os conteúdos que deveriam ser trabalhados e, na segunda, as atividades práticas. Para melhor compreensão da proposta, apresentarei estas unidades da mesma forma:

**Quadro 12 – Conteúdos propostos pela fundamentação da Educação Emendativa  
2ª SÉRIE (continua)**

**1ª Unidade - Noções de normalidade e variabilidade na distribuição de caracteres biológicos e psíquicos da idade escolar – conceito de infância excepcional**

**Conteúdo: Normalidade**

Conceito estatístico (frequência); Conceito biológico e social (adaptação); Conceito de criança excepcional: sua comparação com um grupo de crianças normais de ponto de vista biológico e social; Causas da anormalidade mental; Relação entre a conduta, o desenvolvimento mental, e a integridade do sistema nervoso; Idem entre o comportamento e o meio físico e social; Crianças excepcionais portadoras de: distúrbios neuropsíquicos, gagueira, surdez, mutismo, surdo-mudo, distúrbios de linguagem, oligofrenia; desajustamentos emocionais e sociais, doenças crônicas, defeitos físicos; Os superdotados; O excepcional deficiente mental: noção de idade cronológica, idade mental e quociente intelectual; Classificação francesa, americana e outras; Crianças totalmente dependentes; treináveis, educáveis, escolarizáveis.

**Atividades Práticas**

Levantamento gráfico de dados obtidos em uma turma de alunos: medidas antropométricas, notas de provas, distribuição de níveis mentais, etc.

Valores representativos de grandeza e de variabilidade.

Polígono de frequência, seu traçado  
Curva de Gauss.

Ogiva de Galton.

Leitura e organização de fichas bibliográficas sobre o assunto.

**2ª Unidade – problemas da criança excepcional no lar, na escola, na comunidade.**

**A. CRIANÇA NO LAR:**

Atitudes da família para com o membro excepcional: rejeição, aceitação, superproteção; Reconhecimento da responsabilidade da educação do excepcional; Tratamento dado aos filhos normais e excepcionais.

Contato com a família de uma criança excepcional. Leitura de publicações da APAE (Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais) e Departamento Nacional da Criança.

**B. CRIANÇAS EXCEPCIONAIS NA ESCOLA**

Preparo de corpo docente, discente, administrativo e auxiliar; Atitudes. Disciplina. Problema da não segregação do excepcional.

Fichas bibliográficas sobre assuntos afins. Campanhas de esclarecimentos da opinião pública e levantamento de fundos para as obras. Organização da “Semana da Criança Retardada”, oficializada no Rio de Janeiro desde 1960.

**C. CRIANÇA EXCEPCIONAL NA COMUNIDADE**

O excepcional e a vizinhança; Como levar a comunidade a compreender, aceitar e ajudar o excepcional; Coerência ética e cristã.

Sugerir às autoridades locais a criação de parques infantis, jardins públicos, praças de esportes, onde crianças excepcionais e normais desfrutem horas de lazer.

**3ª Unidade – Por que o excepcional deve ser assistido? Histórico da educação**

- Fundamentação filosófica, democrática, jurídica, religiosa da assistência ao excepcional.
- Primeiros médicos e educadores que se preocuparam com o ser humano diferentes do comum.
- Evolução histórica das iniciativas individuais e movimentos de grupo em prol de excepcionais.
- Movimentos esporádicos:
- Campanhas (oficiais e particulares) – CADEME, Campanha de Reabilitação e Educação do Deficiente Mental. (Ministério da Educação); Na Comunidade
- Instituições: Sociedade Pestalozzi, Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs); Centros médico-pedagógicos, etc. seus objetivos, organizações, recursos assistenciais.

Leitura e interpretação:

- Da Constituição Brasileira no que se refere aos direitos da criança e da família.
- Da “Declaração dos Direitos da Criança”, Genebra 1924.
- Da “Recomendação 51 da 23ª Conferência Internacional de Instrução Pública” (Genebra 1960), que dispõe sobre o Ensino Especial para Débeis Mentais.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (20-10-61). Capítulo III, artigos: 88-89. Da Educação do Excepcional.
- Visita a uma instituição de assistência a criança excepcional.

**Fonte: (s/a BOLETIM PESTALOZZI, 1965, p. 38).**

## Quadro 12 – Conteúdos propostos pela fundamentação da Educação Emendativa

### 4ª Unidade – O educador de excepcionais (continuação)

Critério de seleção do educador	– Entrevista da professoranda com o professor de Psicologia ou o Orientador Educacional;
Noções de maturidade e de ajustamento psicológico à criança excepcional.	– Descrição de um dia letivo vivido pela professoranda, seu relacionamento com os professores, colegas e crianças.
Auto estudo do educador:	– Análise introspectiva de suas atividades junto à criança.
a) Diário íntimo, seu valor na formação da personalidade;	– Investigação das aptidões da professoranda: inteligência sensório-motora, espacial, verbal, memória, testemunho, atenção (concentração, divisão).
b) Autobiografia;	– Habilidades psicomotoras.
c) Questionário;	– Aptidões artísticas (para música, desenho, literatura, teatro, dança).
d) Análise de suas atitudes;	– Preenchimentos de questionários vocacionais.
e) Perfil psicológico;	– Composições: autobiografias, testes.
f) Auto estudo e orientação vocacional	– Levantamento do perfil psicológico individual.
Características bio-psicopedagógicas do bom educador de crianças excepcionais	– Análise e interpretação do auto estudo com o professor de Psicologia ou com o Orientador Educacional.

### 5ª Unidade – O aluno retardado mental: graves problemas de conduta

Estudo do aluno sob os aspectos:	Estudo de uma criança excepcional:
a) Social - História da criança. Anamnese;	Observações da criança em diversos ambientes e atividades; Entrevistas da professoranda com os responsáveis pela educação da criança (pais e mestres), com o médico e o psicólogo, tendo em vista o conhecimento mais profundo do caso estudado; Registro dos cuidados médico-psicológicos que recebe a criança; Planejamento de tarefas que as crianças possam desempenhar em grupo; Oportunidade de variação dos trabalhos manuais de acordo com sexo, o nível mental, o nível motor; Planejamento para o futuro; escolha das técnicas de trabalho em que o excepcional deve se aperfeiçoar; Exposição do caso, debates, orientação. Acompanhamento.
b) Médico - Exame: clínico, psiquiátrico e neurológico. Medidas antropométricas;	
c) Psicológico - Determinação de nível mental e grau de educabilidade do aluno. Provas sensoriais e psicomotoras. Investigações dos interesses e aptidões. Pesquisas da adaptabilidade do menor à família, à escola, à comunidade;	
d) Pedagógico - Exame de escolaridade. Dificuldade de aprendizagem à luz de estudos feitos nos itens: a, b, c, d, planejamento do trabalho escolar a ser realizado com o aluno, inclusive formação profissional.	

## 3ª SÉRIE

### 6ª Unidade – Crianças excepcionais na organização escolar

Assistência ao excepcional em:	– Levantamento da incidência da reprovação de escolares no Curso Primário.
– Classes Especiais: nos estabelecimentos de ensino primário e anexas às instituições hospitalares.	– Pesquisa de suas causas, tendo em vista a organização de Classes Escolas e Instituições especializadas.
– Escolas Especiais (externatos, semi-internatos, internatos).	– Meios práticos de avaliação de desenvolvimento biopsíquico social do aluno. Uso de fichas de observação e tabelas de desenvolvimento.
– Critérios para a formação dessas instituições: Critério estatístico: % de crianças excepcionais sobre a população infantil.	Estudo comparativo da organização e regulamentação da educação emendativa nos diversos Estados do Brasil.
– Critério biopsicológico, idade cronológica, idade mental, sexo, integridade física, hábitos pessoais de higiene, grau de adaptação emocional e social.	
– Condições de classes, escolas e instituições especializadas.	
– “Regulamentação do Ensino Emendativo em Minas Gerais, e nos outros Estados e Países”.	

Fonte: (s/a) BOLETIM PESTALOZZI, 1965, pp. 38-39)

## Quadro 12 – Conteúdos propostos pela fundamentação da Educação Emendativa

### 7ª Unidade – Estudo de crianças surdas (continuação)

Aparelho auditivo e fonador: centro, vias nervosas, mecanismo.	Visita à instituições de assistência aos surdos-mudos.
– Causas da surdez	Exame da audição nas escolas, preparo e uso de material adequado.
– Surdez completa	Trabalhos manuais, exigindo graus diversos de percepção visual e tátil.
– Restos auditivos	Exercícios de ortopedia mental.
– Acuidade auditiva	Observação e registro das reações e conduta de crianças surdas nos diferentes ambientes e atividades.
– Efeitos psicológicos da surdez	Aproveitamento nas oficinas pedagógicas, protegidas ou oficinas comuns visando selecionar as atividades mais adequadas aos surdos.
– Educação do surdo	
Aperfeiçoamento dos sentidos da visão e tato, no surdo.	
Meios de comunicação: alfabeto digital, leitura labial <sup>227</sup>	
Aproveitamento dos surdos – surdos-mudos na vida profissional, aptidões artísticas, habilidades motoras.	

### 8ª Unidade – Distúrbios psicomotores e da palavra

Funções motoras e psicomotores.	Observação de crianças com distúrbios psicomotores.
Centros e vias nervosas	Levantamento das características observadas.
Distúrbios da fala e da motricidade.	Entrevistas com pessoas gagas ou que apresentam outros distúrbios da palavra.
A linguagem e os problemas emocionais	Jogos, ginastica historiada, tecelagem nos teares manuais, toda espécie de trabalhos que exercite o aparelho motor.
Surdez e mutismo psíquicos	Exercícios ortopédicos.
O deficiente motor: sua psicologia.	
Atividades que desempenham papel importante para o treinamento psicomotor.	

### 9ª Unidade – Educação de cegos

Aparelho visual	Consulta à bibliografia sobre a vida e obra de Luiz Braille; Visita a estabelecimentos de assistência aos cegos; Exame de visão nas escolas; Preparo e uso de material adequado; Conhecimento de algumas atividades para o desenvolvimento dos sentidos auditivo e tátil; Pesquisa e estatística sobre a frequência de casos de cegueira e suas causas e de outros distúrbios de visão; Organização existentes no Estado e no Brasil para a educação e reabilitação de cegos.
Centro e vias nervosas	
Causas da cegueira	
Gráus de deficiência da visão	
Acuidade visual	
Desenvolvimento dos outros sentidos, no cego.	
Efeitos psicológicos da cegueira	
Medidas preventivas aos defeitos visuais	
Legislação sobre a educação de cegos	

### 10ª Unidade – didática especial (Ensino Emendativo) (continuação)

Métodos empregados na educação das crianças excepcional, diferenciação, vantagens: Decroly, Montessori, Descoedres, Parrel e outros.	– Conhecimentos do Material Montessori, Decroly, outros; Confecção de material didático a ser usado em classes especiais, aproveitando ao máximo a matéria prima da região; Realização de exercícios de educação sensorio-motora e de ortopedia mental em crianças excepcionais e normais: comparação, conclusões; Estágio em classes especiais e objetivos; Formação moral, cívica, religiosa.
Princípios da Didática Especializada; Formação de hábitos	Grupos de crianças nas classes especiais: programas de atividades, horários. <sup>228</sup>
Atividades recreativas; Atividades expressivas;	
Educação das funções mentais; Ortopedia mental	
Observação de linguagem; Aprendizagem da leitura e da escrita; Aritmética ligada à vida da Classe; Aritmética ligada à vida comum; Atividade doméstica: seus princípios	

**Fonte:** (s/a BOLETIM PESTALOZZI, 1965, pp. 38-39)

<sup>227</sup> O texto apresenta a seguinte nota de rodapé de página: “Não se trata de especializar professoras para a educação de surdos durante o curso de formação, mas de levar as formandas ao conhecimento de que existe esta especialização na área de educação emendativa, e, talvez, levar alguns a se prepararem para a educação de surdos em cursos de pós-graduação” (BOLETIM PESTALOZZI, 1965, p. 42).

Idem quanto à educação de cegos na 9ª Unidade.

<sup>228</sup> NOTA: Quanto à Didática Especial, estão sendo aplicados em São Paulo, Minas Gerais e Estado da Guanabara métodos recentes: Bom Départ, Raimain Borel Maissonny e Frostig e outros. Os interessados podem solicitar informações à redação deste Boletim.

### **11ª Unidade – Problemas de conduta – educação de desajustados emocionais e sociais**

Os desajustados emocionais	Observar adolescentes em organizações juvenis: escotismo, bandeirantismo, clubes recreativos, culturais, agrícolas, etc.
Causas prováveis dos desajustados	
Emoções: suas manifestações orgânicas e sociais;	
Caráter: fatores que influem na sua formação e deformação: família, escola, outros meios sociais, liderança.	Pesquisar se na comunidade existem quadrilhas de adolescentes. Seu funcionamento. Características de seus líderes.
Grupos de adolescentes normais e desajustados (gangs, quadrilhas, playboys).	Quanto à sociedade: como reage à delinquência juvenil, que recursos sadios oferece aos adolescentes.
A delinquência, o crime: sua correlação com a deficiência mental.	Visita às escolas de menores delinquentes e penitenciárias.
Medidas preventivas	Palestra feita por uma assistente social ou psicólogo do Juizado de Menores.
Sanções	Visitar e entrevistar o Exmo. Sr. Juiz de Menores.
Estudo do Código de menores.	

### **12ª Unidade – Assistência à infância excepcional; formação de especialista nos diversos ramos da educação emendativa; recursos de higiene mental na atualidade brasileira e no mundo**

Estudo comparativo das obras de assistência à infância excepcional no Brasil e no mundo. Sua origem e evolução.	Visita às instituições de Assistência ao Excepcional: criança, adolescentes, adultos.
Espirito que orienta essas obras.	Preenchimento de questionários sobre as obras assistenciais; Apreciação do trabalho dessas obras, pelas professorandas; Planejamento do curso de especialização pós-graduação.
Eficiência dessas obras: sua repercussão na vida adulta dos assistidos.	Preenchimento de um questionário de orientação vocacional; entrevista com o responsável pelo curso.
Assistência às crianças deficientes do ponto de vista físico, intelectual, social, emocional: formação de educadores especializados de nível superior.	Bolsa de estudo, estágio, seleção.
Ligas de Higiene Mental. Sua organização, objetivos, funcionamento, serviços prestados.	Bibliografia: Publicação comemorativa dos 10 anos de funcionamento do Centro de orientação Juvenil (COJ).
Departamento Nacional de Saúde Mental: organização, objetivos, funcionamento, serviços prestados.	Publicação do Departamento Nacional da Criança. Gustavo Lessa. “Assistência à Infância” – Editora Nacional. Ministério da Saúde.
Departamento Nacional da Criança: Centro de Orientação Juvenil (COJ).	

---

**Fonte: (s/a Boletim Pestalozzi de Minas Gerais, 1965).**

Esta proposta de disciplina optativa para o Curso Colegial Normal apresenta, ainda, critérios e meios de avaliação do aproveitamento, baseando nos seguintes aspectos: frequência nas aulas, cumprimento dos horários reservados a observação de crianças, visitas às obras de assistência ao excepcional, excursões, estágios em classes especiais e oficinas pedagógicas ou protegidas. Consideravam, ainda, os “registros de observações, relatórios, questionários preenchidos e documentação apresentada (amostra de escrita, de redações, de desenhos e outros trabalhos infantis)”. Seriam ainda considerados para a avaliação, a confecção de material didático, as provas e os estudos de casos. As alunas formandas deveriam apresentar os casos estudados em pequenos seminários. Faz parte do programa a bibliografia proposta para do curso (BOLETIM PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1965. p. 45).

Esse Programa para o Ensino Normal de Minas Gerais foi aprovado em 1964, portanto, dois anos depois da realização do Curso que estamos estudando, o 2º CEDEM de 1962. A disciplina optativa previa uma carga horária total de 90 horas (5.400 minutos) a serem desenvolvidas em 2 anos. A proposta do 2º CEDEM era organizado em 215 aulas de 50 minutos (10.750 minutos). Como podemos ver, a carga hora desenvolvida em mês no Curso de férias era quase o dobro daquela oferecida no Curso Normal. Outra questão que podemos evidenciar é que, no Curso Normal, temos um embasamento teórico bem mais consistente. As propostas de atividades manuais, práticas e artísticas no CEDEM foram intensamente vivenciadas pelas alunas professoras.

### *5.1.7.3. Terapia Ocupacional<sup>229</sup>*

Palestra da Professora Olivia Pereira (1934-1999), a respeito da Terapia Ocupacional. Documento datilografado e mimeografado, e com a leitura bastante difícil. Inicia a palestra fazendo um breve histórico, identificando quando surgiu o termo terapia ocupacional:

Em 1918, com a grande guerra, houve o aumento de pessoas mutiladas, desajustadas, pessoas com problemas emocionais, etc. Houve necessidades de serem criadas atividades condizentes com as deficiências e os problemas de cada um. Em razão disso, após 1918 as ocupações passaram a ser organizadas com a denominação de “Terapia Ocupacional”. Esse título havia sido usado, pela primeira vez, por George Edward Barton, em Chicago (1912), quando nomeou o seu método de tratamento para artrite, prescrevendo... de exercícios ocupacionais para o tratamento daquela afecção...Vários cursos intensivos foram organizados para treinar terapeutas ocupacionais (PEREIRA, 1962)

É importante observar que a Terapia Ocupacional só foi regulamentada no Brasil em 1969, através do Decreto lei 938 de 13 de outubro, mas essas técnicas já eram utilizadas no Brasil desde 1931, inicialmente por Ulisses Pernambucano, que “introduziu a ocupação terapêutica no Nordeste do Brasil, mediante a criação da Assistência a Psicopatas” (DE CARLO, 2001, 31). Assim, a Professora Olívia Pereira apresenta os princípios da Terapia Ocupacional de acordo com a Associação Americana de Terapia Ocupacional e defende o caráter científico destes princípios:

- 1) A terapia ocupacional é principalmente forma de tratamento;
- 2) O tratamento deve ser sempre supervisionado pelo médico;
- 3) A terapia ocupacional deve se desenvolver como um sistema definitivo a ser aplicado metodicamente;

---

<sup>229</sup> ANEXO 35: PEREIRA, O. Terapia Ocupacional. Palestra s/d. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.



- 4) A capacidade e interesse do paciente devem ser conservadas em relação à prescrição da Terapia Ocupacional;
- 5) O tratamento deve ser de acordo com as necessidades individuais de cada caso;
- 6) A medida do tratamento é o seu efeito sobre o paciente;
- 7) As atividades desenvolvidas devem despertar os interesses, a coragem e a confiança; exercitar o corpo e o espírito; melhorar a incapacidade restabelecer a capacidade para a vida social e profissional;
- 8) A terapia ocupacional deve, na parte técnica, conhecer se o doente tem aptidões específicas e qualidades de personalidade;
- 9) A novidade, a variedade, a individualidade, a utilidade, das técnicas empregadas podem aumentar o valor terapêutico de uma ocupação;
- 10) As atividades recreacionais são conhecidas pelo valor social no tratamento do paciente (PEREIRA, O, 1962).

Olívia Pereira estabelece, ainda, que a Terapia ocupacional pode ser classificada em Terapia Ocupacional médica, que inclui todas as formas de ocupação que ajudam o paciente no complemento de seu tratamento médico; Terapia Ocupacional Diversional, que inclui todas as formas de recreação e de atividades sociais. Contribui para a continuidade do tratamento podendo ser ativa ou passiva: “ATIVA: jogos, dança, excursões, clubes, atividades artísticas, etc. PASSIVA: concertos, televisão, cinema, leitura, círculos de estudos” (PEREIRA, O. 1962). (ANEXO 35). A Terapia Ocupacional pode ser classificada ainda educacional, que visa além da aquisição de hábitos da vida diária, o desenvolvimento do programa escolar “que possibilita o desenvolvimento da vida cultural do paciente”, cabendo ainda as seguintes subdivisões: (PEREIRA, O. 1962).

- 1) Atividade de expressão manual – todos os tipos de ocupação em que o trabalho manual seja básico como trabalhos em madeira, tecelagem encadernação, cutelaria.
- 2) Atividade de expressão artística - todas as atividades que ajudam a imaginação, incentivando criatividade e também levando o paciente a expressar seus sentimentos e emoções, como as artes plásticas, em geral: desenho, pintura, modelagem, música, teatro, dança, etc.
- 3) Atividade de expressão social – esta atividade favorece sobretudo o desenvolvimento das relações entre os membros do grupo e dos grupos entre si, ajudando no desenvolvimento de atitudes sociais, de confiança, segurança, responsabilidade, aceitação, respeito mútuo, independência, etc. Isto tudo poderemos obter através de projetos sociais como clubes, excursões, trabalhos em equipe, teatro, danças, etc.
- 4) Atividades de expressão pré-profissional – essas visam o treinamento de (...) em determinados tipos de ocupação com o fim de observar suas preferências, interesse, habilidade, capacidade de trabalho. Obtêm-se através de oficinas de carpintaria, cerâmica, sapataria, encadernação, tecelagem, ourivesaria, (...) etc. Atividades complementares como – datilografia e outras, finalmente, os trabalhos agrícolas – horticultura e jardinagem (PEREIRA, O. 1962).

Como podemos ver, a Terapia Ocupacional proposta perpassa todas as áreas desenvolvidas nos Cursos de Educação Emendativa. Os interesses e as necessidades dos indivíduos devem ser atendidos, e para que esses pudessem ser identificados, seria

necessário, então, a observação deste sujeito nas suas mais diversas atividades. Dessa forma, os alunos deste Curso receberam uma proposta de Teste, composta de quatro partes. O documento em questão, mimeografado, é um “Teste de Capacidade Funcional – Membro Superior” composto por quatro partes: Atividades Unilaterais, Vestuário, Hábitos de Higiene, Atividades diversas.

Os itens propostos no documento ANEXO 34<sup>230</sup>, certamente fazem parte do dia a dia de qualquer criança ou adolescente. Estes itens tanto podem ser observados quanto podem ser propostos de forma discreta, sem que o aluno se sinta avaliado. Este mesmo pressuposto pode ser aplicado em relação ao vestuário, hábitos de higiene e às atividades diversas, de escrita e de alimentação. No quadro 12 apresentamos as atividades propostas por Olivia Pereira (1962) como Teste de Capacidade funcional, membro superior.

---

<sup>230</sup> ANEXO 34: PEREIRA, Olivia. Terapia Ocupacional: Teste de Capacidade funcional: membro superior. Documento Inédito mimeografado. (sem data) Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

**Quadro 13 – Partes 2, 3 e 4 do Teste de Capacidade Funcional – Membro Superior, da disciplina de Terapia ocupacional ministrado pela professora Olívia Pereira em 1962, Ibitaré Minas Gerais**

<b>Vestuário</b>	<b>Hábitos de higiene</b>
Abotoar e desabotoar botões grandes	Assoar o nariz
Desabotoar e desabotoar botões médios	Lavar e enxugar as mãos
Abotoar e desabotoar botões pequenos	Escovar os dentes
Abotoar e desabotoar colchetes de pressão	Usar a escova de unhas
Afivelar e desafiar	Barbear-se
Fazer laçada	Lavar e enxugar o rosto
Dar nó	Pentear-se com o pente e com escova
Desfazer laçadas e nó	Espremer pasta de dentes
Fechar e abrir zíper	Entrar na banheira
Colocar cordão no sapato	Banhar-se em banheira em pé
Calçar meias lado direito	Banhar-se em banheira sentado
Calçar meias lado esquerdo	Banhar-se no chuveiro
Descaçar meias	Esfregar-se usando sabonete
Calçar sapato direito	Esfregar-se usando esponja
Calçar sapato esquerdo	Lavar a cabeça
Descalçar sapatos	Lavar os pés
Vestir camisa ou blusa	Sair sozinho da banheira
Despir camisa ou blusa	Preparar-se para uso do vaso sanitário
Vestir suéter pela cabeça	Usar vaso sanitário comum
Despir suéter	Usar vaso sanitário com adaptação
Vestir e despir combinação	Usar posição sentada
Vestir e despir vestido	Usar posição de pé
Vestir e despir casaco	Usar papel higiênico
Enfiar camisa nas calças	Tornar a vestir-se
	Utilizar-se da descarga
<b>Escrita</b>	<b>Atividades diversas</b>
Pegar em lápis comum	Enfiar contas grandes
Pegar em lápis grosso	Enfiar contas médias
Pegar em lápis com adaptação	Enfiar contas pequenas
Apoiar uma das mãos no papel	Virar páginas
Com a outra mão traçar	Abrir caixas
Escrita com o dedo – finger-point	Fechar caixas
Escrever à máquina	Colocar objetos em envelopes
	Retirar lápis de cor da caixa
<b>Alimentação</b>	Acender fósforos
Puxar a cadeira de sob a mesa	Lavar objetos
Sentar-se	Enxugar objetos
Beber em copos	Arremessar bola
Beber usando canudos	Rasgar papel
Beber em xícaras, caneca	Amassar papel
Comer com colher	Cortar papel
Comer com garfo	Costurar
Tomar sopa	
Desembrulhar bala	
Puxar a cadeira de sob a mesa	
Servir-se do copo e jarra	

---

Fonte: PEREIRA, 1962, ANEXO 34.

**5.1.7.4. Relatório Anual das Atividades do Clube Agrícola “Fausto Teixeira” Nº 2292 do Instituto Superior de Educação Rural, Fazenda do Rosário – Exercício de 1959.** <sup>231</sup>

O Clube Agrícola “Fausto Teixeira”, nº 2292, do ISER, compreende vários serviços e seu terreno, de 4,5 ha. (quatro hectares e meio) está subdividido em duas partes: a pedagógica e educativa e a parte de produção agrícola. Bastante amplo, o terreno permite desenvolver culturas em maior escala de soja, milho, girassol e arroz, ao lado de uma horta de 2.262 m<sup>2</sup> tratada pela mão de obra operária. O elevado custo dos adubos e da mão de obra, pagos pelo Clube Agrícola, bem como a falta d’água, por gravidade, dificultam maior extensão do cultivo de hortaliças.

Cultiva-se durante todo o ano, obedecendo ao calendário agrícola – alface, almeirão, couve, repolho, couve-flor, beterraba, acelga, rabanete, cenoura, espinafre, pimentão, jiló, quiabo, vagem, pepino, abóbora, chuchu, ervilha, cebola, alho, tomate, salsa e cebolinha, bem como algumas flores, tais como ervilha de cheiro, zínia, gipsófila. Contornando o terreno do ISER e acompanhando a alameda, acham-se plantadas árvores frutíferas: mangueiras, abacateiros, jabuticabeiras, mamoeiros, cítricos variados, laranjas, toranjas, mexericas, cidras, limões – alguns pés de carambola, de pêssegos, ameixas, bem como cordões de abacaxis.

Os produtos da horta e do pomar foram consumidos quase em sua totalidade pelo próprio internato dos Cursos do ISER, sendo vendido o excesso a alguns consumidores interessados em ter verduras frescas e irrigadas com água controlada. Os preços, via de regra, mantem-se fixos durante o ano todo, o que não acontece nos mercados comuns. Em 1954 foram acrescentados ao pomar 12 pés de cítricos, cujas mudas foram preparadas pelo Clube Agrícola, 20 mamoeiros, 50 bananeiras, 8 mangueiras, 2 pessegueiros e uma macieira.

No recinto do clube Agrícola existe uma pequena criação de animais domésticos, sendo Azul de Beveren, Azul de Viena e Negro Fogo. Aves – Foram aumentados o galinheiro e o recinto para patos. No final do ano havia (...) galinhas nos galinheiros e 23 patos, num total (...) <sup>232</sup>; Abelhas – São 8 famílias de abelhas italianas. As colmeias – caixotes, foram reformada e formadas 3 novas famílias; Coelhos – foram adquiridos 10

---

<sup>231</sup> ANEXO 31: Relatório Anual Das Atividades do Clube Agrícola. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>232</sup> Incompreensível.

coelhos de raças diversas, a saber: chinchila, gigante branco, Azul de Beveren, Azul de Viena e Negro Fogo<sup>233</sup>; Porcos – a pocilga foi melhorada e ampliada para engorda de 6 a 8 porcos; Vacas – O Clube Agrícola arrenda à Sociedade Pestalozzi, na proximidade do ISER, um terreno de cerca de 5 hectares para plantio de alguns cereais e capins, afim de poder incluir no ensino noções de criação de gado leiteiro e de laticínios.

Considerando de suma importância a educação de professorado rural quanto à alimentação nacional da população rural e o valor do leite e sua higiene preventiva contra os perigos que esse alimento possa causar, os alunos dos Cursos, em rodízio, e em pequenos grupos, recebem aulas práticas de especialista em laticínios. Aprendem a preparar a ração, tirar leite, tratar das doenças recebendo ainda orientação segura em laticínios: pasteurização do leite, preparo de coalhadas, do iogurte, de queijos, de doces, de mingaus, entre outros.

Todo o leite das 6 vacas (das quais, 2 emprestadas pela Fazenda Experimental de Padre Leopoldo) da raça Schwits, Jersey e Holandesa, é utilizada, geralmente, para fins de ensino dos alunos professores dos cursos Rurais. Quanto a outros produtos, a renda é empregada na manutenção do próprio Clube: pagamento dos empregados, compra de rações balanceadas para os animais, compras de sementes, adubos, ferramentas e melhoramentos diversos.<sup>234</sup>

#### **5.1.7.5. Os três R para o Retardado**

Neste tópico, nos deteremos ao documento publicado pela *National Association for Retarded Children*, traduzido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, publicado no Rio de Janeiro em 1956. Trata-se de um programa para o ensino da criança retardada no lar, intitulado: CHAMBERLAIN, Naomi H. MOSS, Dorothy H. Os Três

---

<sup>233</sup> Trata-se de raças raras de coelho: Azul de Beveren - O Coelho Beveren é uma das maiores e mais antigas raças de coelhos. A raça foi criada em Beveren, uma pequena cidade perto de Antuérpia, na Bélgica, O coelho da raça Azul de Viena – tem característica especial a cor da pele que apresenta um matizado azul escuro bem forte. O coelho da raça Negro Fogo - raça pequena destinada para a produção de pele, originária da Inglaterra, quando começaram os cruzamentos a partir de 1880. Maiores informações a respeito de coelho de podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <http://www.petvale.com.br/roedores/coelhos/>

<sup>234</sup> O relatório apresenta, em seguida, o “movimento anual do clube agrícola em 1959, despesas e renda segundo diversas modalidades de atividades agrícolas e de criação” (ANEXO 31). Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

“R” para o Retardados – (Repetição, Relaxação e Rotina) *National Association for Retarded Children*, Rio de Janeiro, 1956.

No Prefácio do folheto, encontramos o objetivo para esta publicação:

[...] é um conjunto de sugestões para auxiliar a educação de crianças retardadas em seu próprio lar. “Todas essas sugestões forma experimentadas em numerosas crianças desse tipo, e cada uma é o fruto de frequentes perguntas dos pais, que indagam continuamente: como poderei ensinar a meu filho? Por onde deverei começar?” (CHAMBERLAIN; MOSS, 1956, p. 3)

Na *Carta Aberta Aos Pais*, na página 5 deste folheto, podemos identificar as ideias de Helena Antipoff a respeito das possibilidades de aprendizagem de uma criança excepcional, utilizando a denominação adotada por Antipoff:

Não culpe seu filho se ele não puder fazer o que você lhe ensina, pela primeira, segunda, ou até, pela nona ou décima vez. É que ele, talvez, ainda não tenha atingido um grau de desenvolvimento que lhe permita fazer o que você deseja, mesmo se ele procura desesperadamente lhe agradecer, e o tenta muitas e muitas vezes (CHAMBERLAIN; MOSS, 1956, p. 3).

Para ensinar, é necessário esperar que o aluno ou aqui, no caso deste folheto, os filhos estejam prontos para aprender. Assim como menciona Helena Antipoff (1992):

A regra de ouro do aprendizado inteligente é esperar ... é necessário que os débeis tenham o desejo de aprender algo que lhes pareça importante e o educador deve saber se ele pode compreender aquilo que ele quer saber, dando-lhes muitas oportunidades para revelar tudo isso (ANTIPOFF, 1992, 255).

Assim, em cada um dos capítulos deste folheto de orientação os autores irão sugerir orientações a respeito de assuntos específicos de acordo com a necessidade dos pais e seus filhos. Então, o capítulo I *Seu filho e suas condições físicas*; o capítulo II *seu filho e seu desenvolvimento*; o capítulo III *Seu filho e seus brinquedos*; o capítulo IV, que trata da *disciplina*; o capítulo V, *ajudando seu filho a se desenvolver através dos brinquedos*; o capítulo VI *ajudando seu filho a se alimentar sozinho*; o capítulo VII *Ajudando seu filho a aprender a vestir-se*; o capítulo VIII *Ensinando seu filho a pentear-se e a escovar os dentes*; o capítulo XIX *Ajudando seu filho a adquirir bons hábitos de higiene pessoal*; o capítulo X *Preparando seu filho para um exame de audição*; o capítulo XI *Ajudando seu filho a desenvolver a linguagem e a falar*; o capítulo XII - Preparando seu filho para a escola.

### 5.1.7.6 - Didática Especial

Trataremos, agora, do texto da Professora Leopoldina Neto<sup>235</sup>, intitulado *Sugestões para o educador especializado*, publicado na Revista Infância Excepcional, nº 1, 1963. Neste, a professora Leopoldina Neto apresenta no início de seu artigo um quadro-esquema para exemplificar o trabalho realizado em um grupo da Sociedade Pestalozzi do Brasil. As ocupações e atividades são as seguintes:

I – Formação dos primeiros hábitos (controle dos movimentos em geral); II – Primeiros exercícios para uma educação social; III – Atividades não dirigidas e jogos individuais; IV – Exercícios de observação e linguagem; V – educação sensório-motora; VI – Educação musical; VII – ginástica historiada e controle rítmico dos movimentos (NETO, 1963, p. 37).

Para todos estes itens, a autora propõe que o ambiente e situações sejam subdivididos. Considera que a formação de hábitos vai sendo construído do mais simples ao mais complexo, em um processo contínuo. Apresenta uma série de 21 hábitos “denominados iniciais e adaptáveis à criança, ao ambiente, ao material e ao horário da classe” (NETO, 1963, p. 38). Assim, o primeiro é “encaminhar-se para a sala de aula” e vigésimo primeiro “esperar pelo sinal do professor para iniciar um exercício de controle qualquer” (NETO, 1963, p. 38).

A segunda divisão *Primeiros exercícios para uma educação social* necessita “de um estímulo constante do educador responsável pelo grupo e da colaboração de todas as pessoas que trabalham na casa” (NETO, 1963, p. 39). Propõe, ainda, o “aproveitamento das situações reais do ambiente” (NETO, 1963, p. 39). Aqui, a sequência é a seguinte:

1) Carregar uma mesinha a dois; 2) Carregar os brinquedos para o recreio (bolas, petecas, pás, baldes, etc.); 3) ajudar ao colega menor ou menos capaz a descer uma escada, atravessar um caminho estreito etc.; 4) conduzir um colega novo a pia ou ao banheiro; 5) distrair, na “casinha de boneca”, um colega ainda não ambientado; 6) estimular, nos exercícios de marcha, equilíbrio ou pequenos saltos, não apenas com o exemplo, mas com seu auxílio, o colega mais corajoso ou fisicamente pouco habilitado; 7) segurar o cordão para o colega saltar; 8) amparar, em passeios ou excursões (dando a mão, chamando a atenção etc.) o colega mais desajeitado; 9) ajudar ao colega a vestir seu avental; 10) habilitar a criança a considerar todos os jogos, brinquedos e outro qualquer material da casa, como pertencente a todos (NETO, 1963, p. 39).

---

<sup>235</sup> Leopoldina Netto Formada pelo Instituto de Educação de Minas Gerais, com grande experiência de trabalho com excepcionais no Instituto Pestalozzi em Belo Horizonte e na coordenação das classes especiais da Sociedade Pestalozzi do Brasil, sendo também fundadora de escolas para este tipo de crianças, em mais de uma cidade do Brasil (MARTINS, 1962, p. 1).

A terceira subdivisão “*Atividades não dirigidas e jogos educativos individuais*” propõe que a criança tenha pelo menos meia hora por dia para “escolher e brincar com seus jogos favoritos” (NETO, 1963, pp. 39-40). Na ausência de material sugere: contas para enfiar, papel e lápis de cor, livro com gravuras, jogos de encaixes entre outros (NETO, 1963).

A quarta subdivisão trata de “exercícios de observação e linguagem”. Para desenvolver a linguagem, a observação e a compreensão do que se fala, a autora propõe que sejam criadas situações e ambientes para o aluno exercitar estas funções básicas: “Frases para completar a vista do objeto: - isto é uma \_\_\_\_\_; utilizar material simples: livros, caixa, bola, pau, saquinho, espelho, carretel, apagador, dado, escova” (NETO, 1963, p. 41). Propõe, ainda, um passeio de reconhecimento, para que os alunos possam observar e assinalar, através da palavra ou de gestos, as coisas encontradas. Tem ainda uma loja de brinquedos, onde uma criança será o vendedor e outra o comprador – vale salientar que dois aspectos se destacam nesta proposta: o primeiro é a possibilidade de a criança utilizar a mímica como substitutivo da palavra e o segundo para aprender a observar bem a criança deve “apalpar, olhar e até cheirar o objeto escolhido” (NETO, 1963, p. 41).

Ainda em relação à linguagem e à observação, temos a imitação das vozes dos animais, ruídos e sons em geral. A observação de um cartão de 30 x 25 cm, com 6 gravuras, nítidas e coloridas com um espaço entre elas, em que o educador verbaliza “um menino de bicicleta”, pedindo a criança que aponte a gravura pedida.

A educação sensório-motora deverá assegurar “a adaptação da criança ao ambiente, pela aquisição de hábitos mais simples” (NETO, 1963, p. 42): exercícios de separar; passar um objeto de uma criança para outra (uma bola, por exemplo); encaixar pinos; enrolar um cordão em uma vareta; exercícios preparatórios ao recorte – abrir e fechar a tesoura, cortar cartolina, recortar formas simples; exercícios preparatórios à modelagem (NETO, 1963, pp. 42-45):

A bola de ping-pong – exercício: enrolar a pasta na palma da mão ou então enrolá-la na mesa (laranja, bola, continhas, etc.); O guardanapo redondo – exercício: apertar, na mesa, com o punho, a bola de massa plástica (discos, fundo de copo ou de garrafa, pratos, etc.); A varinha de condão – exercício: enrolar a pasta com as mãos, de encontro à mesa (lápis, bengala, rolha, etc.) (NETO, 1968, p. 44)



Exercícios preparatórios ao colorido, enchendo figuras pré-determinadas. Exercícios preparatórios à escrita. Imitar os movimentos que o educador faz no quadro negro, no papel com um lápis. Posteriormente, controlar os seus gestos mais amplos: parar na faixa-limite sem ultrapassá-las, ligar pontos, entre outros (NETO, 1968).

Leopoldina Neto (1963) propõe que a atividade musical deve ter pelo menos três horas semanais com um professor especializado: além de canto e bandinha, exercícios de controle rítmico dos movimentos, além de todos os exercícios que exijam marcação (NETO, 1963).

A sétima subdivisão proposta é “ginastica historiada e controle rítmico dos movimentos”, que tem como objetivos “a formação, na criança, de atitudes simples, mais ou menos corretas, relacionadas com outras atividades” (NETO, 1963, p. 46).

#### **5.1.7.7 Foniatria**

A disciplina denominada Foniatria, oferecida pela professora Lúcia Bentes,<sup>236</sup> tratava dos problemas de linguagem. Na Revista Infância Excepcional nº 3, Ano III, 1965, a professora estabeleceu a relação entre a Logopedia – pedagogia especializada – e a foniatria propriamente dita (BENTES, 1965, p. 15):

A foniatria é vinculada a outros ramos da medicina como a Pediatria, a Psiquiatria, a Neurologia a Otorrinolaringologia, o que se compreender, perfeitamente, estudando a anatomia do aparelho fonador [...] inúmeras são as perturbações da palavra, decorrente de causas psíquicas, sensoriais e psiconeurológicas: traumas emocionais, traumas físicos, problemas congênitos (BENTES, 1965, p. 15).

Considerando os fatores e as causas, Bentes (1965) nos diz que podemos encontrar os seguintes aspectos deficientes: “a palavra alterada na articulação, no ritmo, ou na parte ideomotor ou ausência completa da palavra” (BENTES, 1965, p. 15). Ressalta que as deficiências da palavra não decorrem “sempre” do déficit mental, mas que “a inteligência regula a composição das imagens visuais e auditivas, aumenta a capacidade de imitação, o poder de memória auxilia o desenvolvimento do sentido muscular” (BENTES, 1965, p. 16).

Resumidamente, temos os seguintes tipos de deficiência da palavra:

#### **Perturbações Articulatórias:**

---

<sup>236</sup> Professora D. Lucia Bentes – responsável pelo trabalho de recuperação da Linguagem na sociedade Pestalozzi do Brasil (Rio de Janeiro – GB) (MARTINS, 1962, p. 1).

- **Dislalias:**
  - Funcionais – influenciadas pelo meio, atraso no desenvolvimento da coordenação muscular, hipoacusias<sup>237</sup>.
  - Orgânicas – lesões congênitas, lábio leporino, fissuras palatinas, má formação da arcada dentária, etc.
- **Deficiências de ritmo** – De acordo com Bentes (1965, p. 16) “muitas vezes a deficiência articulatória é tão grande que bloqueia a organização do pensamento”.
  - Gagueiras
  - Taquilalia – aceleração exagerada da fala<sup>238</sup>.
  - Vradilalia (sic) – provavelmente um erro de datilografia – a palavra é bradilalia – “lentidão anormal da fala, devida a lesão no centro cerebral da linguagem”; “lentidão da fala que ocorre em certas doenças depressivas”<sup>239</sup>.
- **Ausência total da palavra:**
  - Mudez psicológica – traumas emocionais, subproteção ou superproteção (p. 16);
  - Mudez por surdez:
    - Lesões do sistema nervoso periférico
    - Casos de afasia – lesões do sistema nervoso central (BENTES, 1965, p. 16);
- **Afásias:** poder ser expressiva ou receptiva:
  - a) Perturbações da palavra expressiva – [...] inabilidade em planejar intencionalmente um ato motor. A criança ou o indivíduo mesmo adulto tem a impossibilidade em relacionar o símbolo com o sistema motor para falar...os estímulos são perfeitamente recebido, mas não há a possibilidade de relacionar o sistema motor para falar (ao símbolo). Quando se trata da palavra escrita chama-se disgrafia, isto é, a inabilidade de pensar e executar o plano motor para a escrita.
  - b) Afasia receptiva – decorre de um de agnosia, isto é, a inabilidade em interpretar ou associar significado com sensação recebida que, nestes casos decorrem de agnosia auditiva (BENTES, 1965, p. 16).

<sup>237</sup> Hipoacusia: Diminuição da capacidade auditiva.

<sup>238</sup> A taquilalia é caracterizada por uma taxa de articulação (velocidade de fala) elevada, suficientemente intensa para prejudicar a inteligibilidade da mensagem. Não ocorre aumento significativo no número de hesitações/disfluências comuns ou gaguejadas. Maiores informações podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: [http://www.gagueira.org.br/conteudo.asp?id\\_conteudo=102](http://www.gagueira.org.br/conteudo.asp?id_conteudo=102)

<sup>239</sup> Maiores informações a respeito da bradilalia podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <https://www.google.com.br/search?q=bradilalia&oq=brad&aqs=chrome.0.69i59j0j69i60j69i57j0l2.6453j1j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

- **Agnosia:** “pode ser auditiva, (casos de afasia receptiva), visual e, muitas vezes, também auditiva (dislexias) e tátil, embora mais difícil de ser constatada e que é percebida nos cegos quando da aplicação dos processos Braille” (BENTES, 1965, p. 16).
- “Quando se referem a inabilidade numérica chama-se descalculia” (BENTES, 1965, p. 17).

### **Resumo das propostas de recuperação de Lucia Bentes:**

- Estudo detalhado de cada caso seguindo os seguintes critérios:
  - Idade para iniciar o tratamento – entre 3 anos e meio e 4 anos;
  - Identificar as causas, afastando aquelas decorrentes do meio e de lesões orgânicas;
  - Considerar para o início do tratamento: o tipo de deficiência, a idade e o tipo psicológico do paciente;
  - O trabalho geral da reeducação deve basear-se em estímulo integral: auditivo, visual, tátil, motor;
  - Música, ritmo, danças, ginástica rítmica, estímulos visuais, e táteis, dos movimentos da língua, lábios – de todas as partes destinadas à articulação;
  - Dramatização, gravuras, excursões, “tudo aumentado”, enriquecendo o vocabulário e novas experiências;
  - Exercícios específicos para cada caso, exercícios respiratórios e articulatórios;
  - Aproveitar todas as motivações que se apresentarem para desenvolver a linguagem (BENTES, 1965, p. 18).

## VI. ANÁLISE DOS DADOS

Michels (2005) nos apresentou importante justificativa para o estudo da formação de professores para a educação de pessoas com deficientes, já que, para esta autora, o que estaremos, necessariamente, discutindo é a “concepção de educação especial, deficiência e de práticas educativas destinadas aos alunos considerados deficientes” (MICHELS, 2005, p. 258), subjacentes à organização de um curso. Estabelece, ainda, que são diversos os elementos que compõe esta organização: “alunos, corpo docente, certificação, tempo e espaço da formação” (MICHELS, 2005, p. 258).

De acordo com o documento oficial do estado de Minas Gerais<sup>240</sup>, uma das justificativas para a realização desse 2º Curso de Educação Emendativa, realizado entre os dias 10 de janeiro e 10 de fevereiro de 1962, foi a necessidade de garantir que todas as crianças em idade escolar tivessem acesso à Educação. A outra justificativa apresentada foi a criação de um grande número de classes especiais nos Grupos Escolares de Minas Gerais. Esta mudança na organização das escolas mineiras evidenciou que as normalistas necessitavam de um preparo específico para educar estes alunos, que, aparentemente, não aprendiam em condições comuns de estudo. Os fundamentos da Educação Emendativa elaborado por Helena Antipoff e seus colaboradores foram adotados pelo Conselho Estadual de Educação, em maio de 1964. Usados como Programa de uma disciplina optativa para o curso Normal do Estado de Minas Gerais, o Estado reafirmou o direito à educação de todos através formação de professores competentes para a tarefa de educar os excepcionais e não apenas os deficientes. Este documento defende ainda que, o que diferencia a educação do excepcional das crianças consideradas normais são os métodos e os processos utilizados. Outra questão destacada diz respeito ao tipo de déficit que pode ocorrer no desenvolvimento e ajustamento de três níveis: físico, emocional e social, não sendo necessariamente intelectual (MINAS GERAIS, 1965). Como podemos ver, a necessidade de preparar professores para educar as pessoas com deficiência permanece, já que a Legislação Brasileira atual, que trata da Educação, assegura a todos o direito à educação.

No 1º Suplemento do Mensageiro Rural, Yolanda Martins (1962) “psicologista do ISER”, ao falar do 2º CEDEM, nos diz que o segredo dos Cursos organizados e coordenados por Helena Antipoff é o fato de que os alunos em regime de internato não

---

<sup>240</sup> Boletim Pestalozzi de Minas Gerais, Nº 7, 1965, pp. 38-45.

estão expostos apenas às aulas formais, mas também vivenciam e experimentam o que ouvem e que irão transmitir aos seus futuros alunos. A carga horária proposta era bem densa: a primeira atividade, o café da manhã às 6 horas e 45 minutos e o jantar às 18 horas e 45 minutos, 12 horas depois. Com exceção da última semana, os alunos tinham atividades previstas de segunda a sábado. No horário oficial, os alunos tiveram 26 disciplinas, com um total de 215 aulas de 50 minutos ( $215 \times 50 = 10.750$  minutos). Ao estabelecermos uma relação entre esta carga horária e aquela prevista para a disciplina optativa para o Curso Normal, oficializada pelo Governo de Minas Gerais: 180 aulas de 60 minutos ( $180 \times 60 = 10.800$  minutos). Podemos ver que as cargas horárias eram equivalentes. Oitenta e um alunos se inscreveram para este CEDEM, sendo que, de acordo com a lista oficial, 76 frequentaram e receberam o certificado ao final do Curso. A distribuição por estado foi a seguinte: uma do território do Acre, dois do estado da Bahia, uma do Espírito Santo, 17 da Guanabara, uma do Maranhão, quarenta e nove de Minas Gerais, uma do Piauí, uma do Rio Grande do Sul, dois de São Paulo e uma do Pará. Destes, temos 56 cadernetas que utilizamos neste estudo.

A relação entre os conteúdos e o número de disciplinas estabelecida no Quadro 10 revelam alguns fundamentos dos Cursos de Educação Emendativa propostos por Helena Antipoff e seus colaboradores. Parece óbvio dizer que o curso buscava preparar o professor para educar excepcionais, no entanto, a deficiência, propriamente dita, foi tratada em apenas uma aula em um total de 215 aulas. Esta organização do curso privilegiava então a premissa de que a escolha do professor e sua preparação - os métodos e os processos utilizados eram essências para a educação proposta. Antipoff e seus colaboradores inspirando-se nos princípios da escola ativa de Genebra enfatizavam que, quanto mais os professores compreendessem a criança, maiores seriam as chances de triunfar nos seus objetivos de educar. Assim a ênfase na preparação de professores para a observação sistemática dos seus alunos era considerado caminho mais seguro para conhecer suas necessidades e interesses, construindo instrumentos pedagógicos adequados para cada um dos futuros alunos. A aluna/professora M.D.S (2º CEDEM, 1962), com 13 anos de magistério e 6 anos de trabalhos com excepcionais, percebeu a importância das técnicas de observação no Curso Educação de Emendativa, certamente por ainda não tinha utilizado este recurso. Um dos fatores que dificultavam a tarefa de observar, sem estar realmente preparado, foi apresentado por outra aluna do 2ª CEDEM

quando nos diz da dificuldade de não intervir. Até então esta professora considerava que intervir era exercer a obra educativa (F.M.J.G, 2º CEDEM: 1962)<sup>241</sup>.

Encontramos as técnicas de observação associada ainda à avaliação do desenvolvimento já concretizado e do prognóstico do desenvolvimento: “técnicas de avaliação com ênfase na observação” (A.R.A.M, 2º CEDEM: 1962)<sup>242</sup>; “observações do aproveitamento gradativo das crianças nas aulas práticas de música” (R.M.G.S., 2º CEDEM: 1962)<sup>243</sup>. Podíamos ainda, de acordo com uma das alunas, avaliar o próprio educador: “verificar o que e em que melhoraram ou não as crianças a mim confiadas quais recursos empregados para a sua melhora” (F.M.J.G 2º CEDEM: 1962)<sup>244</sup>.

Além das disciplinas específicas de observação – Técnicas de observação com o Professor Jorge Moraes e a disciplina de observação com a professora Olivia Pereira, temos outros roteiros desta técnica: ficha de desenvolvimento mental da professora Heloisa Marinho<sup>245</sup>; folha de observação para crianças das classes do 1º ano elaborada por Helena Antipoff (1992); as fichas de registro de comportamento propostas pela professora de Terapia Ocupacional (APÊNDICE A). Helena Antipoff certamente utilizava a escrita das cadernetas para conhecer as alunas-professoras.

O segundo conteúdo com o maior número de aulas encontrado foi trabalhos manuais. Encontramos no documento *A Fundamentação da Educação Emendativa* a justificativa para a inclusão dos trabalhos manuais no currículo do professor especializado: “[...] estas técnicas são imprescindíveis no trabalho com crianças excepcionais, quer seja para ocupar a criança em atividades educativas, quer para oferecer-lhe meios de expressão emocional ou para conhecer melhor sua afetividade e capacidade criadora” (MINAS GERAIS, 1965, p. 37). Identificamos diversas perspectivas a respeito das atividades manuais. L.F.L (2º CEDEM: 1962)<sup>246</sup> estabeleceu uma relação de oposição entre a escolaridade e as atividades manuais quando considerou

---

<sup>241</sup> ANEXO 13: F.M.J.G Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>242</sup> ANEXO 24: M.A.R.A Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>243</sup> ANEXO 37: R.M.G.S. Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>244</sup> ANEXO 13: F.M.J.G Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>245</sup> ANEXO 23: MARINHO, H. Escala de Desenvolvimento de Heloisa Marinho. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>246</sup> ANEXO 20: L.F.L Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

que as atividades de menor utilidade seriam as de escolaridade porque os alunos com deficientes mentais jamais serão intelectuais por isso devemos desenvolver a parte manual (L.F.L, 2º CEDEM, 1962).

Essa declaração evidencia, em primeiro lugar, que esta aluna divide as atividades humanas em intelectuais e atividades manuais. Relatou ainda que os trabalhos manuais de maior utilidade são: desenhos (várias técnicas), fantoches, teatro, dobradura (de papel), recortes, como se essas atividades pudessem ser realizadas sem aprendizagem ou, ainda, sem uma participação de competências intelectuais. As alunas dos Cursos de Educação Emendativa participaram das diversas atividades manuais, e elas, efetivamente, aprendiam os trabalhos manuais antes de ensiná-los, bem no estilo da Professora Antipoff, que era de “aprender fazendo”. Esse aprendizado pressupunha também que, ao aprender fazer, as alunas aprenderiam ensinar.

Assim como a observação, as atividades denominadas manuais foram utilizadas por outras disciplinas além daquelas ministradas pelas professoras Renata Silveira encarregada das dobraduras e recorte; professora Ana Maria<sup>247</sup> encarregada dos trabalhos em agulha e tapeçaria; técnica em Bambu, de responsabilidade da professora Ivone Brandão<sup>248</sup>.

O pilar principal da Educação Emendativa é a atividade dos alunos. Como já vimos até então, a formação dos professores também se baseava nesse princípio quando as alunas professoras desenvolviam a partir da prática as competências para necessárias para o seu fazer nas salas de aula, com seus futuros alunos. A título de exemplo, podemos citar: 1º - estabelecer quais são e em que sequência ocorrem as etapas de uma determinada atividade; 2º - identificar as dificuldades de cada etapa bem como os caminhos para superá-las; 3º - a partir da observação de cada aluno, os professores poderão oferecer atividades adequadas às características de cada um deles, avaliando as dificuldades a partir da própria experiência.

Em relação ao Projeto das Granjinhas, no dia 01 de março de 1952, na presença de Helena Antipoff, foi criada, em Minas Gerais, a Federação dos Clubes Agrícolas, através de um Convênio assinado pelo Serviço de Informação Agrícola e as Secretarias

---

<sup>247</sup> ANEXO 20: L.L.P Caderneta. Não encontramos qualquer referência a esta professora, provavelmente uma professora substituta de última hora. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>248</sup> ANEXO 40: S.E.G.M.: Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais=

de Educação e Agricultura.<sup>249</sup> Áurea Nardelli<sup>250</sup>(1912-?) (1969) definiu a Granjinha Escolar como uma aplicação do Método de Projetos, sendo “uma instituição que tem vida dentro do sistema total dos trabalhos de uma Escola Rural, no nosso caso, pois será da mesma utilidade dentro de uma Escola Urbana” (NARDELLI, 1969, p. 12). Conforme ressalta a autora, a Granjinha pertenceu inicialmente “ao Clube Agrícola, que é hoje uma grande realização no ISER e em outras Escolas da Fazenda do Rosário” (NARDELLI, 1969, p. 13). O método de projetos consistia em escolher um assunto que, desdobrando-se em uma série de temas, pudesse contribuir para o desenvolvimento intelectual do aluno. Assim uma das principais características deste trabalho é a multiplicidade de conteúdos que podem ser abordados no desenvolvimento das atividades nas Granjinhas: estudos de língua, de matemática, de ciências, de estudos sociais, de civismo, de religião (NARDELLI, 1969). Perspectiva confirmada pelas alunas: M.J.G.F (2º CEDEM: 1962)<sup>251</sup>; (L.R.S 2º CEDEM: 1962)<sup>252</sup>; (M.S.C, 3º CEDEM: 1962)<sup>253</sup>.

A aluna (M.S.C, 3º CEDEM: 1962)<sup>254</sup>, que viveu a vida inteira em uma fazenda, nos apresentou uma questão muito importante para este grupo de professoras que era a oportunidade de conhecer e conviver com a “grande professora russa”. Ao considerar que aprendeu a ver e a notar os detalhes somente a partir da convivência com Helena Antipoff denotou o impacto e a importância das granjinhas na formação dessas professoras. A educação integral, ou seja, de todos os sentidos encontrava-se ainda associada ao trabalho

---

<sup>249</sup> Minas Gerais de 1951. O recorte de jornal encontra-se no Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais. Infelizmente a reprodução não foi viável.

<sup>250</sup> A respeito de Áurea Nardelli encontramos um artigo a respeito de sua trajetória profissional e pessoal. A respeito da sua data de nascimento encontramos um Blog da família de Nardelli, na comemoração dos 100 anos de nascimento, sem, no entanto constar a data de sua morte. Maiores informações a respeito de Áurea Nardelli podem ser acessadas nos seguintes endereços eletrônicos:

[http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277930928\\_ARQUIVO\\_comunicacao\\_n\\_atania\\_nogueira.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277930928_ARQUIVO_comunicacao_n_atania_nogueira.pdf); <http://aureanardelli100anos.blogspot.com/>

<sup>251</sup> ANEXO 13: F.M.J.G Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>252</sup> ANEXO 41: S.L.R. Caderneta 3º CEDEM. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>253</sup> ANEXO 09: C.M.S Caderneta 3º CEDEM. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>254</sup> ANEXO 09: C.M.S Caderneta 3º CEDEM. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.



realizado nas Granjinhas. M.A.A.<sup>255</sup> (1966, pp. 1-3) a respeito da palestra proferida por Helena Antipoff nos disse: “na educação dos sentidos, através da visão, ela apreciará a beleza da natureza, a conhecer as cores, a distinguir as diversas plantas, etc. Pelo tato: pegar, sentir e gravar melhor a forma das coisas” (M.A.A, 1966, pp. 1-3). Helena Antipoff no livro da Coletânea das Obras Escritas de Helena Antipoff (1992b), que trata da *Granja Escolar*, estabelece uma relação entre esta atividade e a escola integral e os princípios da escola ativa em relação à construção da ciência: “ter paciência em deixar os alunos descobrirem bastante coisa e achar soluções individuais, originais, mesmo que incompletos. Ali poderão apreciar o papel da ciência e o valor dos conhecimentos e da cultura” (HELENA ANTIPOFF, 1992 b, p. 152).

Adentramos, agora, ao assunto da Foniatria A inclusão desta disciplina no Curso de Educação Emendativa é uma das marcas do prestígio de Helena Antipoff com o mundo acadêmico no Rio de Janeiro. A professora Lucia Bentes faz parte da história da fonoaudiologia no Brasil. A dissertação de Mestrado de Rina Tereza D’Angelo Nunes, *Fonoaudiologia e Memória: Narrativas sobre o Início das Práticas Fonoaudiológicas na cidade de Salvador*, conta a história “das precursoras do exercício profissional da Fonoaudiologia na cidade de Salvador, por meio de suas memórias e narrativas” (NUNES, 2007, p. 21). Em uma das entrevistas de Nunes (2007), Olga Rodrigues Luma Tanajura, segundo o próprio depoimento, era disfônica, sendo entrevistada pela mestranda, em 2006. Olga Rodrigues relata como conheceu Anísio Teixeira e, através dele, a Sociedade Pestalozzi do Brasil e Helena Antipoff. Relata que, em 1961, fez um curso de três meses na Fazenda do Rosário. Foi onde conheceu Lucia Bentes e Ruth Pereira que tinham feito cursos no Chile e ministravam aulas de foniatria no Instituto Brasileiro de Reeducação Motora (RJ) – IBRM. “Adorei as aulas, e, percebendo meu interesse, elas contaram que estavam indo ao México com Bolsa de Estudos da OEA (Organizações dos Estados Americanos) para um Curso no Instituto Mexicano de *la Audicion, la Voz y el Lenguage* com um compromisso de, na volta, ministrar um curso no Rio de Janeiro” (NUNES, 2007, p. 100). Conteí esta história para destacar a importância de Lucia Bentes do trabalho por ela realizado nos Cursos de Educação Emendativa do ISER. Este assunto era, praticamente, desconhecido pela grande maioria das alunas, apresentando, desta forma, com muitas dificuldades. Em relação ao assunto de maior

---

<sup>255</sup> ANEXO 01: A.M.A. Trabalho de aluna do 2º Encontro-Curso Pro-infância Excepcional. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais

dificuldade, uma das alunas relata: “Foniatria, por D. Lucia Bentes, não que a professora não desse bem, mas sim por ser um assunto muito elevado” (Z.R.M 2º CEDEM: 1962)<sup>256</sup>. A disciplina é citada, pela grande maioria das alunas, como uma das mais importantes. Os professores com experiência com surdos se interessaram sobremaneira por este assunto. Este é o caso desta aluna (Olga) que citamos anteriormente. Com especialização em Psicopedagogia, 4 anos de experiência com excepcionais: “Ultimamente venho interessando-me pelos distúrbios da linguagem, por isso considere as aulas de foniatria as de maior utilidade. Contudo, posso dizer que muitas outras me foram proveitosas” (O.R.L.T 2º CEDEM: 1962)<sup>257</sup>. A professora Helena Antipoff propôs, desta forma, que estes professores tivessem acesso a uma área de conhecimento que se iniciava no Brasil. A fonoaudiologia só foi regulamentada no Brasil em 9 de dezembro de 1981, através da Lei nº 6.965.

Quanto à Pedagogia Emendativa/Didática Especial, propriamente dita, Alice Descoedres (1968) estabelece cinco princípios diretores para a Educação Emendativa, sendo que os quatro últimos são decorrentes da atividade do aluno:

O princípio fundamental, acerca do qual então de acordo todos os que se ocupam com a infância anormal, em que nunca insistirão bastante, é o da atividade própria do aluno: cumpre que a criança haja corporalmente, manualmente e intelectualmente: este princípio não deveria, afinal, ser apanágio dos anormais: e um dos progressos, que além de outros, o ensino especial imprimirá ao ensino normal será acentuar-lhe a importância para todas as crianças – J. J. Rousseau já afirmava que o “o ensino não consiste em preceitos, mas em exercícios” (DESCOEUDRES, 1968, p. 51).

O segundo princípio *Educação sensorial e intuição do aluno*; o terceiro *União com a vida*; o quarto *Individualização*, sendo que, para realizar a uma educação individualizada, é necessário a observação do aluno; o quinto princípio, o “*caráter utilitário*” (DESCOEUDRES, 1968, p. 51).

No relatório de atividades do Grupo 5, encontramos que a disciplina ministrada pela professora Leopoldina Neto era *Metodologia das Classes Especiais*. Nas cadernetas, encontramos outras denominações para o mesmo assunto: *Metodologia do excepcional* (C.A.P. 2º CEDEM: 1962). A aluna S.B.P. (ANEXO 39) apresenta esta disciplina na questão como atividade e exercícios práticos de maior utilidade: “Para mim os de

---

<sup>256</sup> ANEXO 22: M.Z.R Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>257</sup> Anexo 44: T.O.R.L. Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

Foniatria e de Didática especializada” (B.P.S. 2º CEDEM: 1962)<sup>258</sup>. As alunas F.B.P e B.P.S (ANEXO 14 e 39 respectivamente) apresentam esta disciplina como teórica, na questão da caderneta a respeito das aulas de maior utilidade: “Didática das classes especiais (B.P.F 2º CEDEM: 1962)<sup>259</sup>; As aulas da Professora Leopoldina Neto. Gostaria de tê-las recebido em maior número” (B.P.S 2º CEDEM: 1962).

A disciplina de *Pedagogia Emendativa* ou *Metodologia das Classes Especiais* ou ainda *Didática Especializada* é, certamente, muito importante em um curso de Educação Emendativa. Uma leitura desavisada do quadro de disciplinas oferecidas neste curso pode nos fazer supor que não houve um investimento neste conteúdo, já que a professora Leopoldina lecionou apenas quatro aulas. Se, no entanto, desfocarmos da disciplina de *Pedagogia Emendativa*, propriamente dita, poderemos perceber que a interseção de todas as outras disciplinas, a forma como foram organizadas, em teóricas e práticas, a possibilidade de aprender fazendo, certamente é aplicação dos pressupostos teóricos da Educação Emendativa: atividade do aluno, educação sensorial e intuição, união com a vida, individualização, caráter utilitário.

Não podemos deixar de considerar nesta análise, o fato de Helena Antipoff contar, no seu quadro de professores, com três pioneiras da Psicologia, entre outros professores de grande prestígio. Este fato confirma o poder de agregar pessoas em torno de um projeto. Temos ainda que considerar o que significava ir à Ibirité na década 1960, quando o nosso sistema de transporte era bastante precário.

A fim de ratificar a latente dimensão dos cursos oferecidos, mencionamos os nomes destes professores e psicólogas: Dra. Noemy da Silveira Rudolfer(1902-1988), Psicóloga, paulista, aluna e colega de Lourenço Filho, realizou o curso de formação no *Teacher College* da Columbia University. Chefiou o Serviço de Psicologia Aplicada da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo, assumindo em 1932 a Cátedra de Psicologia Educacional e o Laboratório de Psicologia Educacional pertencentes à Escola Normal Caetano Campos. Em 1936, defendeu sua tese de Cátedra *A evolução da Psicologia educacional através de um histórico da Psicologia moderna* (CAMPOS, 2001); Dra. Betti Katzenstein (1906-1981), formou-se pela Universidade de Hamburgo, concluindo o doutorado em Psicologia, em 1931. Veio para o Brasil em 1936, como refugiada,

---

<sup>258</sup> ANEXO 39: S.B.P. Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

<sup>259</sup> ANEXO 14: F.B.P Caderneta. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

ingressando no Laboratório de Psicologia do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. A partir de 1940, teve atuação nas mais diversas áreas da Psicologia e instituições na área de Educação e Psicologia infantil, trabalhou na Cruzada Pró-Infância e chefiou o Serviço de Educação Pré-Primária do Estado de São Paulo, sendo considerada uma das maiores especialistas no atendimento de crianças com deficiências físicas e mentais, atuou na APAE, Pestalozzi e Lar-Escola São Francisco. Trabalhou com a aplicação e adaptação de testes de desenvolvimento, aptidão e personalidade e elaborando um teste de maturidade infantil, o Becasse<sup>260</sup>; e Heloisa Marinho (1903-1994), psicóloga, uma das pioneiras da Psicologia no Brasil, “assistente na seção de Psicologia Educacional da Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, dedicou-se à pesquisa do desenvolvimento da linguagem” (CAMPOS, R, 2001, pp. 222-223).

Não trataremos nessa tese dos outros conteúdos ministrados no 2º Curso de Educação Emendativa. Além de consideramos que os mesmos foram de alguma forma contemplada na análise já realizada, a escassez de dados tanto a respeito dos professores quanto dos conteúdos limitou, neste momento, o nosso trabalho. Acreditamos ainda que o Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff, poderão proporcionar novas pesquisas a respeito dos Cursos de Educação Emendativa realizados no ISER.

---

<sup>260</sup> Para mais informações a respeito da Dra. Betti Katzenstein podem ser acessadas através do seguinte endereço eletrônico:  
<http://www.crpsp.org.br/memoria/betti/cronologia.aspx>

## **CAPÍTULO VII – Conclusões**

A revisão da literatura evidenciou que a formação de professores para a educação especial/inclusiva não foi suficientemente estudada. De acordo com a maioria dos autores estamos longe de resolver a questão. Os artigos revisados apontam algumas questões que destacaremos a seguir. Em primeiro lugar temos que considerar que, independentemente, de quem são seus alunos a escola tem a função primeira de transmitir conhecimentos. A questão decorrente desta premissa é, quando educamos pessoas com deficiência, como empreendemos o processo de ensino e aprendizagem? Os alunos com deficiência necessitam de recursos específicos para a realização deste processo? Podemos dizer que encontramos uma tendência favorável à formação especializada tanto na formação inicial quanto na formação continuada, principalmente, nesta última. Constatamos, no entanto que os autores não discutem como ensinar as pessoas com deficiência, mas quem são as pessoas com deficiência e suas características. Quero destacar ainda que o movimento de inclusão não é uma unanimidade, já que tanto as instituições especializadas, que acumularam um vasto conhecimento a respeito da educação das pessoas com deficiência, quanto alguns grupos familiares envolvidos consideram que as escolas regulares ainda não estão preparadas para o processo de inclusão. Ainda em relação às escolas especializadas, aparentemente, não se construiu ainda uma relação de troca com a escola regular. Temos que considerar ainda que não constatamos uma demanda da escola regular para o acolhimento das pessoas com deficiência, estas instituições não reivindicam esta reforma.

Na década de 1950, 1960 e início da década de 1970 quando Helena Antipoff e seus colaboradores se propuseram a formar professores para educar pessoas com deficiência, não se cogitava colocar estes alunos juntos, na mesma sala com aqueles considerados normais. A proposta de classes especiais anexas, como parte integrante da escola regular era a inclusão possível naquele momento. A preocupação com a formação de professores realizada no ISER, uma iniciativa inovadora na ocasião, contava com professores, altamente, especializados de outros estados brasileiros. Os alunos assim como os professores vinham de todo o Brasil, em busca deste conhecimento específico. Parece óbvio dizer que o curso proposto, enfatizava as técnicas de ensino e aprendizagem em detrimento ao estudo da deficiência propriamente dita.

Os fundamentos da Escola Ativa propostos por Claparède foram, claramente, aplicados na formação destes professores: os alunos aprendiam a observar – estudando

tanto as técnicas de observação teoricamente quanto realizando as observações nas classes anexas e, posteriormente, elaborando relatórios a respeito dos achados na atividade prática. Através do aprendizado da observação sistemática os professores poderiam detectar as necessidades e os interesses de seus alunos. Todo o material didático utilizado durante o curso de Educação Emendativa era construído pelas próprias professoras. Através da experiência nas aulas de trabalhos manuais, da manufatura dos artefatos para o teatro, das atividades de bordado e tapeçaria, as professoras alunas tinham a oportunidade de refletir sobre as dificuldades apresentadas por cada uma destas atividades. Com a combinação da observação e o *know how* adquirido através da experiência, estes professores poderiam construir estratégias e caminhos alternativos para a resolução dos problemas de aprendizagem de seus futuros alunos.

Podemos dizer que Helena Antipoff resumia em duas disciplinas neste curso, toda a essência desses cursos: granjinhas e educação integral. Esta última era compreendida como a integração dos sentidos. As alunas relataram que através das atividades realizadas no campo desenvolviam a audição com os ruídos do vento e dos pássaros; com a visão as flores, as tonalidades das folhas e da terra; tátil com a textura da terra e das folhas, do pelo dos animais e a temperatura ambiental; olfativo com o perfume das flores e frutas; paladar com as frutas e os alimentos. Através da escrita das cadernetas, diários e relatórios estas experiências sensoriais eram elaboradas e compartilhadas com os colegas e professores.

Considerando os achados do 2º CEDEM e as questões surgidas na revisão bibliográfica atual, podemos inferir algumas respostas que o grupo de educadores organizado por Helena Antipoff daria para as questões atuais: os professores deveriam ser especializados e selecionados de acordo com suas características e interesses Antipoff e seus colaboradores defendiam portanto que nem todos os professores estavam preparados e nem tão pouco poderiam ser educadores especializados. Um curso de formação para educadores de pessoas com deficiência deveria preparar os professores para observar, identificar, compreender as necessidades, interesses, dificuldades e potencialidades dos seus alunos. Helena Antipoff partia do princípio que as pessoas com deficiência podiam aprender, cabendo ao professor descobrir o como, o que ensinar e em que sequência, ou seja, a metodologia e os pressupostos teóricos.

Não pretendo, neste momento, montar um curso de formação de professores para a educação especial/inclusiva, mas podemos considerar o que tornava os cursos oferecidos por Helena Antipoff eficientes e assim pensar no que poderíamos reconstruir.

Todos os professores poderiam se beneficiar desta formação, já que não se trata do aluno (se tem ou não deficiência), mas do olhar do professor. Acredito que a essência de um curso de formação de professores é associação da teoria com a prática, a possibilidade dos professores, efetivamente, experimentarem as técnicas e assim refletir sobre o seu fazer: dificuldades, empasses, solução dos problemas encontrados. Esta prática tem duas vertentes: a aplicação de uma técnica e a submissão à técnica, ou seja, o aprender fazendo.

## REFERÊNCIAS

- ALVIM, Clovis de Farias. **Introdução ao Estudo da Deficiência Mental**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, 1967.
- ALVIM, Clovis de Farias. **Vocabulário de termos psicológicos e psiquiátricos**. Belo Horizonte: Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, 1971.
- ANTIPOFF, Daniel. **Helena Antipoff: Sua Vida, Sua Obra**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975.
- ANTIPOFF, Helena. In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) (org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff - Educação do Excepcional**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992 a, v. III.
- ANTIPOFF, Helena. Estudo do aluno. In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) (org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff - Educação Rural**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992 b, v. IV.
- ANTIPOFF, Helena. De lustro em lustro: os jubileus de três instituições para excepcionais. **Boletim Pestalozzi**, Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, Belo Horizonte, n. 8 p. 20-27, 1966.
- ANTIPOFF, H. Prefácio. IN DESCOEUDRES, Alice. **A Educação das Crianças Retardadas – Seus Princípios, seus métodos. Aplicação a todas as crianças**. 2ª Ed. Minas Gerais: Publicações da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, 1968.
- ANTIPOFF, H; RESENDE, N. Ortopedia Mental nas classes Especiais. In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) (org.). **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff - Educação Rural**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992 b, v. IV.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro (Trads.). Lisboa: Edições 70; 2009.
- BASTOS O. **Boletim do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, nº 3, p. 21-26, set, 1983.
- BENTES, L. Problemas de Linguagem. In: **Infância Excepcional - Estudo, Educação e Assistência ao Excepcional**. Suplemento nº 2. 1965, Ano III. Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Fazenda do Rosário – Ibirité.
- BOLETIM PESTALOZZI – Estudo, Educação e Assistência ao Excepcional. Educação Emendativa – Fundamentação. Suplemento nº 7 – 2º Semestre de 1965. Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Fazenda do Rosário – Ibirité.



BORGES, Vera Lúcia Abrão Subsídios para a história da formação docente no Brasil In: Júnior, Décio Gatti, Filho, Geraldo Inácio (orgs). **História da educação em perspectiva**: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005. (Coleção Memória da Educação).

BRANDÃO, Ivone. Aproveitamento do Bambu – Artesanato. In: **Infância Excepcional**: estudo, educação e assistência ao excepcional. Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais Fazenda do Rosário, Ibirité; Belo Horizonte:, nº 10. 2º sem. de 1966. p. 3-13.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso 20 dez. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971, Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso: 20 12 2017.

**BRASIL**. Ministério da Educação. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Disponível <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 20 dez. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 164 p. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso: 20 dez. 2017.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. **UNESCO**, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm) Acesso em 20 dez. 2017.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990b. Disponível em: [http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_9ed.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf). Acesso: 20 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal da Educação**. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Acesso: 20 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.294, de 20 de dezembro de 1996. Acesso 23 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3298**, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/344503.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm). Acesso: 27 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001 RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001 (\*). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb0201.pdf> . acesso em 20 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&category\\_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192) Acesso 20 12 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm) Acesso: 27 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186/2008**, DE 25/8/2009. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-norma-actualizada-pl.pdf> Acesso: 20 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 6.571/2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008b. 1 p.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm) Acesso: 27 dez. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) Acesso: 20 dez. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em:

[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso\\_2013/PDFs/resol\\_federal\\_04\\_14.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf) Acesso: 20 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm) Acesso: 27 dez. 2017.

BROZEK, Josef; MASSIMI, Marina (orgs.). **Historiografia da psicologia moderna: versão brasileira**. São Paulo: Loyola, 1998.

BUENO, José Geraldo S. **Educação Especial Brasileira**– Integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT- 15. In **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, Maio-ago., 2011, 93-104. Edição Especial.  
<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/08.pdf> Acesso: 03 ago. 2015.

CAMPOS, Antonio Carlos. Segunda Conferência Nacional de Educação. In: **Revista de Ensino**, Anno IV n. 27, Belo Horizonte, novembro de 1928, pp. 28-33.

CAMPOS, Francisco. Curso de aperfeiçoamento. In **Revista do Ensino**, Anno III n. 26, Belo Horizonte, outubro de 1928, pp. 53-80.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Notas para uma história das ideias psicológicas em Minas Gerais. In: **Psicologia Possíveis: Olhares, Outros Fazeres**. Belo Horizonte: Conselho Regional de Psicologia/4ª Região, 1992.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff**: textos escolhidos (Organizadora). São Paulo: Casa do Psicólogo: Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002 – (Coleção Clássicos da Psicologia Brasileira).

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff**: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estudos Avançados* 17 (49), 2003.  
<http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18405.pdf> Acesso: 03 ago. 2015

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff** / Regina Helena de Freitas Campos. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 152 p: il. – (Coleção Educadores).

CAMPOS, Regina Helena de Freitas **Helena Antipoff**: psicóloga e educadora: uma biografia intelectual. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012. Memórias do Saber.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil**. Pioneiros. Rio de Janeiro: Imago Ed: Brasília, DF, CFP, 2001.

CARLOS, Antônio. Discurso de abertura da Segunda Conferência Nacional de Educação. In: **Revista do Ensino**, Anno IV N. 27 Belo Horizonte, novembro de 1928. p. 28-33.

CARTOLANO, Maria Tereza Penteadó. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. In: **Cad. CEDES**, Campinas, vol. 19, n. 46, 29-40, Sept, 1998. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) Acesso: 03 ago. 2015.

CASSEMIRO, Maria de Fátima P. **Representações das instituições especializadas sobre a profissionalização dos portadores de deficiência mental**. Belo Horizonte. 1996. Dissertação (Mestrado em psicologia). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, Belo Horizonte.

CASSIMIRO, Ana Palmira B.; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. Metodologia de pesquisa em Educação: Aspectos Teóricos e empíricos e uma possível aproximação às fontes. In: **Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós**, ISSN 2179-9636, Ano 3, número 9, março de 2013. Maiores informações a respeito do texto de CASSIMIRO (2013) podem ser acessadas através do seguinte endereço eletrônico: [www.faced.edu.br/regs](http://www.faced.edu.br/regs).

CEREA, Alessandra. L'antropologia pedagógica: Ugo Pizzoli e il primo corso di pedagogia scientifica a Crevacore. In: **Ricerca Idee Salute Mentale Emilia-Romagna (RISME)**, 2011.

CHAMBERLAIN, Naomi H. MOSS, Dorothy H. Os Três "R" para o Retardados – (Repetição, Relaxação e Rotina). In: **National Association for Retarded Children**, Rio de Janeiro, 1956.

DE CARLO, M.R.P.; BARTALOTTI, C. **Terapia Ocupacional no Brasil: fundamentos e perspectivas**. São Paulo: Plexus, 2001.

DESCOEUDRES, Alice. **A Educação das Crianças Retardadas – Seus Princípios, seus métodos**. Aplicação a todas as crianças. 2ª Ed. Minas Gerais: Publicações da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, 1968.

DRUMOND, Adriana Cláudia. **A Associação de Pais e amigos dos Excepcionais de Barbacena e o atendimento às pessoas com síndrome de Down (1962-1976): diálogos com pestalozzianos**. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

DUARTE, Adriana Otoni Silva Antunes. **Psicologia na formação de professores – Interligação entre teoria e prática nos cursos do Complexo Educacional Rural da Fazenda do Rosário (1948-1974)**. 2017. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário Brasileiro de Educação**. Rio de Janeiro: Antares/Nobel, 1986.

ESCOLINHA de Arte do Brasil (EAB). In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao209047/escolinha-de-arte-do-brasil-eab>>. Acesso em: 08 de Jan. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

FERREIRA, Júlio Romero; BUENO, José Geraldo Silveira. Os 20 anos do GT educação especial: gênese, trajetória e consolidação. Rev. In: **Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, Maio-ago: 2011, 143-170. Edição Especial. <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/11.pdf> Acesso: 03 ago. 2015.

FERRIÈRE, Adolphe, Primera Conferencia: Escuela Normal de Profesores La Reforma Pedagógica In CARDOZO, Ramon I. Suplemento de La Revista La Nueva Enseñanza. **Boletim Del Consejo Nacional de Educacion. Asuncion**, Republica Del Paraguai: 1930.

\_\_\_\_\_, Tercera Conferencia: La Reforma Pedagógica y La Preparacion de Los Mestros. CARDOZO, Ramon I. Suplemento de La Revista La Nueva Enseñanza. **Boletim Del Consejo Nacional de Educacion. Asuncion**, Republica Del Paraguai: 1930.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier; JÚNIOR, Celestino Alves da Silva; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na UNESP: história e trajetória. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 55 out-dez. 2013 985-1066. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n55/10.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso, MICHELS, Maria Helena. A Política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): Uma Análise da Produção do Gt15 – Educação Especial da ANPED. In: **Rev. Bras. Ed. Esp** Marília, v.17, Maio-Ago. 2011. 105-124. Edição Especial. <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/09.pdf> Acesso: 03 ago. 2015.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52. Jan.mar. 2013. 101-119. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf> Acesso 27 dez. 2017.

GANDINI, M. **Istrumenti ed apparecchi di Psicometria, di Psicologia e di pedagogia emendativa ideati dal dott. Ugo Pizzoli. San Giovanni in Persiceto.** Bologna: Leopoldo Fusconi Editore, 1995.

GODOY, Arlinda Schimidt. Pesquisa Qualitativa – Tipos Fundamentais. In: **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, p. 20-29. Mai/Jun. 1995.

GRIFFO, Cleonice. **Dificuldade de aprendizagem na alfabetização:** perspectivas do aprendiz. Belo Horizonte: FAE-UFMG, 1996 (Dissertação de Mestrado).

GUENTHER, Zenita Cunha. Linhas Gerais para a Educação Especial. In: **Infância Excepcional** - Estudo, Educação e Assistência ao Excepcional. Suplemento nº 10 – 2º Semestre de 1966. Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Fazenda do Rosário – Ibitité.

GUIMARÃES, Ignacia. In: **Revista do Ensino**, vol. Anno 1, nº 1, Belo Horizonte, março, 1925, p. 1-32.

JANNUZZI, Gilberta **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil.** 2ª Edição. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1992.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI**. 3ª edição ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 (Coleção educação contemporânea).

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

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382011000400007&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400007&lng=pt&tlng=pt) Acesso: 03 ago. 2015.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação inclusiva. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, Maio-ago., 2011, 41-58. Edição Especial. <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/05.pdf>. Acesso: 03 ago. 2015.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014.

<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n93/0101-3262-ccedes-34-93-0207.pdf> Acesso: 27 dez. 2017.

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

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602011000300005&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602011000300005&script=sci_abstract&lng=pt) Acesso: 03 ago. 2015.

KOHLER, Claude. **Deficiências Intelectuais da Criança**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1960.

LACERDA, Armando. **Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo** (Considerações Gerais) Rio de Janeiro: Pimenta de Mello & Cia., 1934.

LANNA Júnior, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil** - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.: il. 28X24 cm.

LASCIOLI, A. LARocca, F. (2007), *Pedagogia speciale in Europa. Problematiche e stato della ricerca*, Milano, FrancoAngeli.

LOURENÇO FILHO, B. **Visão histórica de Lourenço Filho sobre a psicologia no Brasil** IN Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada. Rio de Janeiro, 23 (3): jul/set. 1971.

LOURENÇO FILHO, B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. 14. Ed. Rio de Janeiro: Eduerj: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

M. AUDEMARS. L. LAFENDEL. **Le Maison de le Petitis**. Suisse: L' Education de L' Université de Genève, 1913.

MANACORDA, Mario Aligheiere. **História da Educação** – Da antiguidade aos nossos dias. 2ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

MANZINI, Eduardo José. Avaliação de Periódicos Científicos: Revista Brasileira de Educação Especial. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 1, p. 121-130, Jan.- Mar., 2013.

MARTINS, Alberto Mesaque; AUGUSTO Rosely Carlos; ROCHA, Maria Isabel Antunes. Helena Antipoff e a educação rural: um olhar sobre o passado. IN ASSIS, Raquel Martins; LOURENÇO, Érika; BORGES, Adriana Araújo Pereira (Org.). In: **Cultura, direitos humanos e práticas inclusivas em psicologia e educação**. Belo Horizonte: Editora da PUC Minas, 2015. (Coleção Encontros Anuais Helena Antipoff).

MARTINS, Yolanda. Ensino Emendativo – Considerações sobre um Curso. In: **1º Suplemento do Mensageiro Rural**. Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, 1962.

MARTINS, Yolanda Ensino Emendativo – Considerações sobre um Curso. In: **4º Suplemento do Mensageiro Rural**. Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, 1964.

MASINI, Elcie F. Salazano. O despontar da educação especial na ANPED. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, Maio-ago: 2011, 3-16. Edição Especial.  
<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/02.pdf> Acesso: 03 ago. 2015.

MAZZOTTA, Marcos J. da Silveira. **Educação Especial no Brasil** – Histórias e políticas públicas. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo-psicológico. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 11 n. 2, 255-272, Mai-Ago: 2005.  
<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n2/v11n2a7.pdf> Acesso: 03 ago. 2015.

MINAS GERAIS Regulamenta a Educação Emendativa. In: **Boletim Pestalozzi Estudo, Educação e Assistência ao Excepcional**. Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Fazenda do Rosário. Ibitiré, nº 7, pp. 33-49, 1965.

MINAS GERAIS **Regulamento do Ensino Primário**. Aprovado pelo Decreto 6655 de 19 de agosto de 1924. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, 1924.

MINAS GERAIS. Decreto nº 4.830 de 12 de dezembro de 1955. Cria o Instituto Superior de Educação Rural. Belo Horizonte.

MOACYR, Primitivo. **A Instrução e o Império** (Subsídios para a História da Educação no Brasil) 1854-1889. 3º Volume. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

MONARCHA, Carlos A Semiologia do Escolar Construída pelo Dr. Ugo Pizzoli (Itália-Brasil) In: **História das Instituições e Práticas Educativas**. Vi Congresso Brasileiro

**de História da Educação**, Vitória, 2011. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011, V.1, p.35-50.

MONARCHA, Carlos. Sobre Clemente Quaglio (1872-1948): notas de pesquisa Patrono da Cadeira nº 31 "Clemente Quaglio" **Bol. Acad. Paul. Psicol.** V. 27, nº 2. São Paulo, dez. 2007.

MONTESORI. Maria; BLANCO, Carmen Sanchidrián. **El Método de La Pedagogía Científica** – Aplicado a la educación de la infancia. Madri: Biblioteca Nueva D. I. e-book, Edição digital 2014.

MONTESORI. Maria. **Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile Nelle case dei bambini.** 2a. ed. 1913, 306p.

MONTESORI. Maria. **The Montessori Method** – Scientific Pedagogy as applied to Child Education, e-book, Dinslaken: Anboco, 2016.

NARDELLI, Aurea. **Granjinhas** – ISER – Fazenda do Rosário/Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1969.

NETO, Leopoldina. Sugestões para o Educador Especializado. In: **Infância Excepcional** - Estudo, Educação e Assistência ao Excepcional. Suplemento nº 11 –1968. Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Fazenda do Rosário – Ibirité.

NUNES, Rina Tereza D'Angelo Nunes. **Fonoaudiologia e Memória: Narrativas sobre o Início das Práticas Fonoaudiológicas na Cidade de Salvador.** 2007. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de. **A Contribuição de Primitivo Moacyr na História da Escola Pública** – As Ações Imperiais e Republicanas. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, 2009.

PAIVA, E. V. **Série Documental:** Relatos de Pesquisa, n. 34, jul/1995 p. 111.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

PEREIRA, Olivia. A influência da Filosofia de Helena Antipoff na Educação Especial no Brasil: aspectos legais. In: **Boletim do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff.** Belo Horizonte: Imprensa Oficial, nº 3, p. 51-52, set, 1983.

PESSOTTI, Isais. **Deficiência mental:** da superstição á ciência. São Paulo: EDUC/Universidade de São Paulo, 1984.

PETERSEN, L. M. **A ortopedia mental: contribuições de Helena Antipoff para a Educação Especial.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2016.



QUAGLIO Clemente. **Educação da Infância Anormal de Intelligencia no Brasil**. São Paulo: Typ. Espindola & comp, 1913.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, jul./set. 2011. 41-60. Editora UFPR. <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/04.pdf> Acesso: 03 ago. 2015

RÖHRS, H. **Maria Montessori**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 142 p.: (Coleção Educadores).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira **História da Educação no Brasil**. 8ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina and DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. [online]. 2014, vol. 20, n. 3, pp. 341-356. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300003>.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. L&PM POCKET, maio de 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40 jan/abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil** (livro eletrônico). Campinas, SP: Autores Associados, 2014. 2MB; ePUB. 1ª Edição E-book – novembro de 2015.

T.B. Per chi vive nell' oblio. In: *L' Educatore Della Svizzera Italian* 50, 10, p. 146-150): 1908. Disponível em: <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=esi-001:1908:50> <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=esi-001:1908:50>. Acesso em 29 set. 2017.

TELFORD, Charles. W e SAWREY, James. M. **O Indivíduo Excepcional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.

TAVARES, José de Faria. Secretaria de Educação – Departamento de Educação. In: **Infância Excepcional: estudo, educação e assistência ao excepcional**. Fazenda do Rosário, Ibirité; Belo Horizonte: Publicação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, n. 10, 2º sem. 1966. p. 19- 21.

VIDAL, Diana Gonçalves. FILHO, Luciano Mendes de Faria. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). In: **Revista Brasileira de História**. Vol. 23. no. 45 São Paulo July 2003 <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882003000100003>.

VITALINO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. [online]. 2007, vol.13, n.3, pp. 399-414. ISSN 19805470. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382007000300007>.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WOODWARD, William R. Rumo a uma historiografia crítica da psicologia. In: BROZEK, Josef; MASSIMI, Marina (orgs.). In: **Historiografia da psicologia moderna: Versão brasileira**. São Paulo: Loyola, 1998.

ZUN, Elenice de Souza Lodron. O ensino de geometria e desenho na reforma do ensino primário de Minas Gerais, em 1906. In: LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães. GONÇALVES, Irlen Antonio. FILHO Luciano Mendes de Faria. XAVIER, Maria do Carmo. (Org.) **História da Educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002. 659 p. v. 1.

## **FONTES DO ACERVO DO CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF**

ALKIMIM, M.A Trabalho de aluna do 2º Encontro-Curso Pro-infância Excepcional. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

ALMEIDA, B. C. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 8 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

ANTIPOFF, Helena. MARTINS, Yolanda. PORTILHO, Maria das Dores. Educação Emendativa sua fundamentação. Documento datilografado. (s/ d) (Caixa: H1-1ª; pasta 3, documento 1) – Sala Helena Antipoff; Biblioteca Central UFMG Belo Horizonte/MG.

ANTIPOFF, Helena. NARDELLI, Áurea. Termo Excepcional (s/ d). Documento Inédito datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

ANTIPOFF, Helena. ASSUMPCÃO, Ester. LOPES, Modesta Manoela. CASTRO, Maria Fonseca. Relatório do Grupo de Trabalho Constituído pelo Senhor Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais a pedido da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais do Ministério de educação e Cultura (CADEME). Belo Horizonte: 2 de janeiro de 1967. Documento datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

APRESENTAÇÃO de trabalhos de vários alunos do grupo 5 do 2º CEDEM. Documento Inédito manuscrito. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais

CASSIMIRO, A. A. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. Janeiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

CASTRO, D. S Caderneta de aluna do 3º CEDEM. 27 de julho de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

CASTRO, M. S. Caderneta de aluna do 3º CEDEM. 28 de julho de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

DIRETORIA DA SOCIEDADE PESTALOZZI. Projeto do Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte (1933-1934). Belo Horizonte/MG. Documento datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

DO REGIME DE VIDA, DE ESTUDOS, DURAÇÃO E HORÁRIO DE CURSO. (s/a, s/d). Documento Inédito datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

DUARTE, CORA A Educação do Excepcional em Volta Redonda. Documento Inédito datilografado. Volta Redonda/Rio de Janeiro (sem data). Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

FIGUERÊDO, M. J. G. Caderneta de aluna do 2º Curso de Especialização de Educação Emendativa. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. 14 de dezembro de 1964. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais

FREITAS B.P. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 7 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais

GOMES, M. J. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA DA FAZENDA ROSÁRIO (1940-1969). Ibirité/Minas Gerais. Documento datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

INSTITUT J.J. ROUSSEAU Diplome de Hélène Antipoff emitido em 15 de Juillet de 1914. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

ISER. Do Ensino Emendativo. Encontro Pro-Infância Excepcional. Fazenda de Rosário, fevereiro/61. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

ISER. Segundo Curso de Ensino Emendativo para professores de classes especiais e Estabelecimentos de crianças excepcionais. Ibirité/MG: (Relatório sem data). Documento Inédito datilografado. Acervo do Centro de Documentação

e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

LEMOS, L. P. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 6 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

LIMOEIRO, R. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 27 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

MACHADO, Z. R. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 8 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

MARINHO, Heloisa. Escala de Desenvolvimento de Heloisa Marinho Documento Inédito datilografado. (Sem data) Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

MATEONI, A. R. A. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 9 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

MELO, F. H. Regulamento Interno dos Cursos do ISER e Recomendações – 1960. Documento Inédito datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

MENDES, M. C. Caderneta de aluna do 2º CEDEM janeiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

MENSAGEIRO RURAL. Demonstrativo do Movimento Educacional da Fazenda do Rosário nos 25 anos da fazenda do Rosário. Ibirité, v. 8, n. 34, jul, 1965. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

MINAS GERAIS. Contrat entre L' Etat de MINAS GERAIS (Brésil) et Madame HÉLÈNE ANTIPOFF. Genève, 2 de janvier 1929. Documento datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

MINAS GERAIS, Decreto nº 4.830, de 12 de dezembro de 1955. Cria o Instituto de Educação Rural. Palácio da Liberdade, Belo Horizonte/Minas Gerais: 1955. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

OLIVEIRA, A. A. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 5 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

OLIVEIRA, Geni. Relatório Anual das Atividades do Clube Agrícola. Documento Inédito. ISER: Fazenda do Rosário. 30 de junho de 1960. Documento datilografado. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

PAES, D. F. C. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 09 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

PEREIRA, C. A. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 6 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

PEREIRA, Olivia. Terapia Ocupacional: Teste de Capacidade funcional: membro superior. Documento Inédito mimeografado. (sem data) Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

PEREIRA, O. Terapia Ocupacional. Palestra. s/d. Documento Inédito Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

REGISTRO DE ATIVIDADES DO CURSO DE EDUCAÇÃO EMENDATIVA (JAN/1951/SET/1962). Diário manuscrito das alunas do curso. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

RIBEIRO, M. G. S. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 9 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

SANTOS, L. M. V. Caderneta de aluna do 4º CEDEM. 16 de dezembro de 1964. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e

Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

SILVA, B.P. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 8 de fevereiro DE 1962 Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

SILVA, E. G. M. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. Janeiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerai

SILVA, L. R. Caderneta de aluna do 3º CEDEM. 25 julho de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais

SOUZA, C. A. (Secretaria). Relatório De Trabalho do Grupo 5 do 2º CEDEM. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG: 1962. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

SOUZA, M. D. Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 08 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

TANAJURA, O.R.L Caderneta de aluna do 2º CEDEM. 8 de fevereiro de 1962. Documento Inédito manuscrito. Ibirité/MG. Acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff do Memorial da Fundação Helena Antipoff/Ibirité/Minas Gerais.

## APÊNDICE 1 - (Fichas de Registro de Comportamento)

### Atividades Unilaterais

Curso Emendativo – ISER – Fazenda do Rosário – Janeiro 1962.

Aulas dadas pela Profa. Olívia Pereira.

Nome: \_\_\_\_\_ Data Nasc. \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

Incapacidade \_\_\_\_\_

Aparelhos \_\_\_\_\_

### CÓDIGOS

Não aplicável

- 0 Não executa a atividade
- 1 esboça o movimento
- 2 apenas inicia o movimento
- 3 executa com esforço ou em posição inadequada
- 4 executa vagorosamente mas em posição funcional
- 5 executa em tempo e em posição funcional

	DATA	Mão Direita			Mão Esquerda		
1 – Segura objetos							
2 – Largar objetos							
3 – Depositar na mesa							
4 – apanhar objetos no chão							
5 – alcançar objetos da mesa							
6 – alcançar objetos do alto							
7 – amontoar cubos							
8 – separar moedas							
9 – Acender a luz							
10 – abrir a torneira							
11 – tocar campainha							
12 – segurar lápis							
13 – segurar escova de dentes							
14 – segurar talher							
15 – segurar cigarro entre 2º e 3º dedos							
16 – abrir gaveta supinação <sup>261</sup>							
17 – segurar bola supinação							
18 – abrir porta maçaneta							
19 – abrir porta à chave							
20 – encaixar em buracos							

<sup>261</sup> Supinação: Movimento caracterizado pela rotação da palma da mão para cima.



21 – desencaixar							
22 – carregar maleta							
23 – cumprimentar							

OBSERVAÇÕES: \_\_\_\_\_

## APENDICE 2 – Listas de cadernetas

**Lista de cadernetas: identidade, cidade e estado das alunas que participaram do 3º CEDEM em 1962, Ibirité, Minas Gerais.**

### **3º Curso de Educação Emendativa 27/7/1962**

IDENTIFICAÇÃO	CIDADE	ESTADO
001 C.R	Dores do Indaiá	Minas Gerais
002 C.T.O	Entre Rios de Minas	Minas Gerais
003 C.A	Matozinhos	Minas Gerais
004 D.C.N	Lima Duarte	Minas Gerais
005 D.I	Visconde do Rio Branco	Minas Gerais
006 D.S.C	Teófilo Otoni	Minas Gerais
007 D.G	Rio de Janeiro	Guanabara
008 E.O	Porto Alegre	Rio Grande do Sul
009 E.C.S	Diamantina	Minas Gerais
010 I.C.J	Muriaé	Minas Gerais
011 L.R.S	Barbacena	Minas Gerais
012 Li.M	Juiz de Fora	Minas Gerais
013 Lo.M	Soares	Minas Gerais
014 L.A	Itaúna	Minas Gerais
015 M.A.P	Uberlândia	Minas Gerais
016 M.C.C.P	Muriaé	Minas Gerais
017 M.I.X	São João Del'Rei	Minas Gerais
018 M.J.R	São João Del'Rei	Minas Gerais
019 M.N.B.S	Belém	Pará
020 M.N.E.A	Belo Horizonte /MG	Minas Gerais
021 M.S.R	Varginha /MG	Minas Gerais
022 M.S.C	Belo Horizonte /MG	Minas Gerais
023 M.H.L	Uberaba /MG	Minas Gerais
024 M.L.C	Leopoldina /MG	Minas Gerais
025 M.R.B	Grajau/GB	Minas Gerais
026 N.S	Uberlândia/MG	Minas Gerais
027 N.G.F	Teófilo Otoni/MG	Minas Gerais
028 R.M	Rio de Janeiro/GB	Guanabara
029 T.C.N	Lima Duarte/MG	Minas Gerais
030 T.D.A.S	Juiz de Fora/MG	Minas Gerais
031 V.M.P.	Ouro Fino/MG	Minas Gerais
032 Z.R	Lavras/MG	Minas Gerais
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>	

---

Fonte: Sala do pesquisador do Memorial Helena Antipoff, em Ibirité, MG.

**Lista de cadernetas: identidade, cidade e estado das alunas que participaram do 4º  
CEDEM em 1963, Ibitité, Minas Gerais.**

**4º Curso de Educação Emendativa**

**11/12/1963**

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>CIDADE</b>	<b>ESTADO</b>
001 E.E.V	Belo Horizonte/MG	Minas Gerais
002 M.L.B	Conselheiro Lafaiete/MG	Minas Gerais
003 M.R.T	Diamantina/MG	Minas Gerais
<b>TOTAL</b>	<b>03</b>	

---

**Fonte:** Sala do pesquisador do Memorial Helena Antipoff, em Ibitité, MG.

**Lista de cadernetas: identidade, cidade e estado das alunas que participaram do 5º  
CEDEM em 1964, Ibitité, Minas Gerais.**

**5º Curso de Educação Emendativa**

**16/12/1964**

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>CIDADE</b>	<b>ESTADO</b>
001 E.O	Poços de Caldas/MG	Minas Gerais
002 E.B.O	Belo Horizonte/MG	Minas Gerais
003 L.M.V.S	Teófilo Otoni/MG	Minas Gerais
004 M.J.G.F	Teófilo Otoni/MG	Minas Gerais
005 M.C	Sete Lagoas/MG	Minas Gerais
006 N.F.S	Belo Horizonte/MG	Minas Gerais
007 S.L.P	Barbacena/MG	Minas Gerais
008 S.L.S	Itambacuri/MG	Minas Gerais
<b>TOTAL</b>	<b>08</b>	

---

**Fonte:** Sala do pesquisador do Memorial Helena Antipoff, em Ibitité, MG